



PREMIO
Marta Arango Montoya
A LA INVESTIGACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

Premiando la investigación y el trabajo
para la primera infancia en Colombia



Desde Fondo Acción conocemos los retos de investigar y trabajar en primera infancia y el valor que tiene hacerlo en Colombia. Es por eso que desde 2016, y junto a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, creamos el **Premio Marta Arango Montoya a la Investigación en Primera Infancia**.

A través de este premio hemos logrado, de la mano de investigadores y trabajadores de primera infancia, **visibilizar y reconocer la importancia de aportar a mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia en Colombia**, así como el aporte a la política pública en la niñez.

En su décima edición, realizada en 2025, se **recibieron más de 80 propuestas de diferentes departamentos del país como Antioquia, Casanare, Cauca, Chocó, La Guajira, Nariño, Santander y San Andrés Isla**.

Después de un proceso de evaluación realizado por 60 personas expertas en diferentes temas de primera infancia y niñez, **se seleccionaron 6 propuestas como ganadoras en cuatro categorías:**

- Proyectos prácticos terminados o en ejecución
- Proyectos prácticos de becarios del Fondo de Becas Glen Nimnicht en ejecución.
- Investigaciones terminadas realizadas por personas con maestría o doctorado.
- Investigaciones en desarrollo realizadas por personas cursando maestría o doctorado.

Lo invitamos a conocer los resúmenes de las investigaciones y experiencias ganadoras de esta décima del Premio Marta Arango Montoya de investigadores y trabajadores que aportan en la creación de territorios posibles para la niñez en Colombia.

Índice

PROYECTO PRÁCTICOS TERMINADOS O EN EJECUCIÓN

Hitos de Paz y Reconciliación desde la Primera Infancia..... 5

JUNTOS por la Prioridad: eco experiencias de aprendizaje para
la primera infancia y las juventudes en contextos de vulnerabilidad..... 9

PROYECTOS PRÁCTICOS DE BECARIOS DEL FONDO DE BECAS GLEN NIMNICHT EN EJECUCIÓN

Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de
Santander..... 17

Pequeños guardianes de los manglares (mangrove kids)..... 24

INVESTIGACIONES TERMINADAS REALIZADAS POR PERSONAS CON MAESTRÍA O DOCTORADO

Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible a las experiencias de
niños y niñas..... 30

INVESTIGACIONES EN DESARROLLO REALIZADAS POR PERSONAS CURSANDO MAESTRÍA O DOCTORADO

Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia 2000 - 2022..... 53



CATEGORÍA
Proyecto Prácticos
terminados o en ejecución

Hitos de Paz y Reconciliación *desde la Primera Infancia*

María Isabel Hurtado Carabalí
Brenda Liceth Lasso Tello
Axly Daniela Riascos Morante

Comuna 7, barrio Juan XXIII,
Buenaventura, Valle del Cauca



¿Qué situación o problema de la primera infancia en la comunidad busca atender o resolver este proyecto? ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto?

El proyecto surge como respuesta a la violencia estructural que afecta a la primera infancia en la Comuna 7 de Buenaventura, un territorio golpeado por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y las fronteras invisibles. Niños y niñas crecen en entornos donde el miedo, la desconfianza y el silencio predominan, afectando su bienestar emocional, su desarrollo integral y su derecho a crecer en paz. Muchas veces, sus voces no son escuchadas y sus emociones no encuentran un canal seguro de expresión.

El objetivo principal del proyecto es fortalecer las capacidades de niños y niñas para ser agentes de paz, mediante estrategias pedagógicas, artísticas y psicosociales que promuevan la expresión emocional, la memoria, la construcción de confianza y la resignificación de sus territorios, todo desde un enfoque étnico, restaurativo y comunitario.

¿Por qué considera que este proyecto es innovador en relación con el cuidado y protección de la primera infancia en Colombia?

Este proyecto es innovador porque reconoce a los niños y niñas de la primera infancia no solo como sujetos de protección, sino como protagonistas activos en la construcción de paz. Desde la oralidad, el juego simbólico, el arte y la danza ancestral, se tejen narrativas de resiliencia y se promueve el liderazgo infantil, permitiendo que sus voces, sentires y visiones del mundo tengan un lugar central.

Además, el enfoque intercultural y territorial reconoce la riqueza afrocolombiana del Pacífico como un elemento vital para la sanación y el sentido de pertenencia. Las herramientas metodológicas, como la creación de cartillas colectivas, los cuadernos viajeros, los conversatorios con enfoque restaurativo y el podcast comunitario “Voces Resilientes”, permiten a los niños construir memoria, procesar experiencias difíciles y transformar el dolor en expresión, belleza y comunidad.

También es innovador porque articula acciones con madres, cuidadoras y agentes comunitarios, fortaleciendo los entornos de protección en el hogar y el barrio. Así, se promueve un cuidado colectivo de la niñez, más allá del aula o el espacio institucional.

Este enfoque integral, que combina cultura, emoción y comunidad, ofrece una alternativa poderosa y transformadora para proteger a la primera infancia desde el territorio y sus saberes.

¿Cómo el proyecto responde a las características propias de los niños y niñas de primera infancia y de la comunidad en general donde se ha aplicado?

El proyecto parte del reconocimiento de que la niñez afrocolombiana del Pacífico crece en un contexto marcado por la herencia cultural, la espiritualidad ancestral y también por realidades complejas como la violencia, el racismo y la pobreza estructural. Por eso, sus estrategias están diseñadas respetando las características culturales, sociales, territoriales y de ciclo de vida de esta población.

Los talleres artísticos y pedagógicos se desarrollan en lengua clara, desde la narración oral, el cuerpo, el canto y el movimiento, integrando elementos propios de la tradición afro. Se emplea el ritmo, los sonidos del tambor, las rondas, los cuentos y los juegos como lenguaje para sanar y compartir. Además, se incluyen referentes culturales locales que fortalecen su identidad.

Desde lo psicosocial, se abordan afectaciones como el miedo, el retraimiento o la hipervigilancia, generando espacios seguros para expresar emociones y resignificar vivencias. Las sesiones se diseñan con momentos lúdicos, simbólicos y de contención emocional, acordes a su etapa de desarrollo.

A nivel comunitario, se articula con las madres y cuidadoras, quienes también han sido víctimas, para crear redes de afecto y cuidado mutuo. De este modo, el proyecto responde a las necesidades específicas de la infancia, sin desligarla del contexto familiar y barrial.

¿Cómo ha sido la aplicación del proyecto?

La implementación del proyecto ha sido profundamente transformadora, tanto para los participantes como para el equipo facilitador. Se han desarrollado talleres de lectura, escritura,

danza ancestral, pintura, acompañamiento psicosocial y creación colectiva de productos simbólicos. Entre los logros se destacan una cartilla ilustrada, murales comunitarios, el podcast “Voces Resilientes” y muestras artísticas lideradas por los propios niños y niñas.

Entre las fortalezas más relevantes están la alta participación de los niños, el compromiso de las madres comunitarias, la flexibilidad metodológica y la apropiación del proyecto por parte de la comunidad. La aplicación de enfoques étnicos, restaurativos y de género ha permitido crear un entorno de respeto, cuidado y expresión.

Sin embargo, también se enfrentaron retos, como la situación de orden público en algunos sectores y el temor de algunas familias. Para mitigar estos riesgos, se fortalecieron las alianzas territoriales, se adecuaron horarios seguros y se promovieron encuentros más íntimos en espacios comunitarios de confianza.

La experiencia demuestra que, con metodologías sensibles y comprometidas con el territorio, es posible generar cambios reales en las vidas de los niños y niñas, incluso en contextos complejos.

¿Qué acciones se han realizado para la sostenibilidad del proyecto?

Para garantizar la sostenibilidad del proyecto, se han impulsado alianzas estratégicas con instituciones locales como la Alcaldía Distrital de Buenaventura, la Secretaría de Cultura, Comfenalco, el Centro Cultural del Banco de la República y medios comunitarios. Estas alianzas han permitido ampliar el alcance del proyecto, obtener espacios para las muestras culturales y fortalecer la visibilidad del proceso.

Asimismo, se han formado redes de apoyo entre madres comunitarias, quienes hoy replican algunas actividades con nuevos grupos de niños. Se dejó capacidad instalada en el territorio mediante guías, cartillas y materiales pedagógicos que siguen en uso.

También se han gestionado nuevos apoyos técnicos y económicos para continuar con el acompañamiento psicosocial y la divulgación del podcast. El proyecto ha sido presentado a otras convocatorias, generando interés como experiencia replicable.

Finalmente, se ha promovido el liderazgo juvenil en el seguimiento de acciones culturales, asegurando que las nuevas generaciones den continuidad a los aprendizajes construidos. Esta mirada a largo plazo es clave para sostener los frutos sembrados.

¿Cómo se ha documentado y divulgado el proyecto o cómo se espera hacerlo, para recoger aprendizajes, logros y cambios en la vida de los niños y niñas de primera infancia y en la comunidad en general?

La documentación ha sido una prioridad desde el inicio. Se han recolectado fotografías, testimonios, grabaciones de voz y materiales gráficos que dan cuenta de la evolución del proceso. Una de las producciones más significativas es el podcast “Voces Resilientes”, creado con los niños y niñas, donde comparten sus reflexiones sobre la paz y sus sueños para el futuro.

También se elaboró una cartilla colectiva ilustrada, con relatos y dibujos de los participantes. Esta cartilla circula actualmente en instituciones educativas y espacios comunitarios como herramienta pedagógica y simbólica.

Además, se han realizado muestras culturales abiertas, presentaciones artísticas en centros comerciales y eventos barriales, lo que ha permitido visibilizar el impacto del proyecto ante públicos más amplios.

La experiencia ha sido sistematizada para inspirar a otras organizaciones, y parte del contenido ha sido compartido en redes sociales y boletines institucionales. Próximamente se espera consolidar una memoria digital interactiva con acceso abierto para otras comunidades

[Si es de su interés invertir el dinero que se reciba como premio en caso de ser elegido ganador ¿cómo invertiría este recurso?](#)

Reproducción y distribución de materiales pedagógicos: impresión de nuevas cartillas ilustradas, cuadernos viajeros y guías metodológicas para uso en hogares comunitarios y centros educativos.

Expansión territorial del proyecto: realización de nuevos talleres y acompañamientos en veredas y comunas rurales de Buenaventura donde aún no se ha intervenido, priorizando población infantil en riesgo.

Fortalecimiento del componente digital y de memoria: edición final y difusión masiva del podcast “Voces Resilientes”, creación de una plataforma web con recursos del proyecto y producción de piezas audiovisuales testimoniales.

Esta inversión busca no solo dar continuidad, sino también ampliar el alcance del proyecto, llegando a más niños y niñas del Pacífico colombiano con mensajes de paz, cuidado y esperanza.

JUNTOS por la Prioridad: eco experiencias de aprendizaje para la primera infancia y las juventudes en contextos de vulnerabilidad

Paola Balanta Cobo
Liliana Angélica Pongutá
Andrea Llanos Oviedo
Stephania Hermann Agudelo
Luz Karime Giraldo
Solanyly Ochoa
Oscar Ordoñez
Esperanza Montaña Aedo
Jenny Carolina Caicedo
Jenny Paola Hoyos

Pradera, Valle del Cauca



¿Qué situación o problema de la primera infancia en la comunidad busca atender o resolver este proyecto? ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto?

En contextos de alta vulnerabilidad (conflicto armado, exclusión y desigualdad estructural), niñas y niños de primera infancia en Colombia enfrentan barreras para acceder a una educación inicial integral, especialmente en el grado de transición. Esta situación contraviene el derecho a la educación y al desarrollo integral establecidos en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley 1804 de 2016 (De Cero a Siempre) y compromisos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (4, 10 y 16). El proyecto “JUNTOS” responde a este desafío mediante un modelo intergeneracional que forma y vincula a jóvenes como co-facilitadores educativos en primera infancia. A través de “eco-experiencias de aprendizaje”, se promueven prácticas pedagógicas innovadoras, sostenibles y contextualizadas, incidiendo en las oportunidades epigenéticas y fortaleciendo el desarrollo integral (funciones ejecutivas, socioemocionales, motoras y ambientales)

y ofreciendo a las juventudes rutas de participación. De ahí que se proponga como objetivo validar e implementar un modelo intergeneracional centrado en la generación de “eco experiencias de aprendizaje”. Este enfoque además de mejorar la calidad de la educación inicial también genera capacidades locales, transformación social y construcción de paz, alineado con enfoques étnico territoriales y corresponsabilidad institucional.

¿Por qué considera que este proyecto es innovador en relación con el cuidado y protección de la primera infancia en Colombia?

El proyecto JUNTOS por la Prioridad representa una innovación transformadora en el cuidado y protección de la primera infancia en Colombia, al abordar de manera directa un reto estructural persistente: la falta de integralidad en el grado de transición, producto de la débil articulación entre sectores clave como educación, salud, nutrición y protección. JUNTOS ofrece una solución complementaria que contribuye al cumplimiento de esta meta nacional, tal como lo establece la Ley 1804 de 2016 (De Cero a Siempre), fortaleciendo de forma tangible la dimensión pedagógica, nutricional y estructural del entorno educativo.

Su plan pedagógico—basado en metodologías participativas, inclusivas y eco experienciales—está alineado con enfoques de las ciencias del desarrollo y promueve aprendizajes contextualizados en función del juego, la lectura, el arte y la exploración del entorno. Al vincular activamente a jóvenes funciona como una estrategia de doble impacto que empodera y desarrolla habilidades de desarrollo juvenil positivo, y además les otorga un rol significativo al cuidado y protección de los más pequeños; quienes participan como co facilitadores de “eco experiencias de aprendizaje”, generándose un ecosistema intergeneracional que fortalece la resiliencia comunitaria, tal como lo promueve el enfoque de derechos y el principio de corresponsabilidad del Estado y la sociedad civil.



Además, JUNTOS garantiza la provisión nutricional en las instituciones educativas, promueve mejoras en la calidad estructural (materiales didácticos, acompañamiento universitario e investigación) y demuestra, con evidencia piloto en Pradera (Valle del Cauca), la viabilidad de adaptar una solución probada (LEAPS - Pakistán) a contextos de alta vulnerabilidad. Financiado por la Universidad de Yale, este modelo no solo es escalable y replicable, sino que también contribuye a transformar el sistema hacia un cumplimiento más efectivo del derecho al desarrollo integral de la primera infancia, desde una perspectiva innovadora, sostenible y con base científica.

¿Cómo el proyecto responde a las características propias de los niños y niñas de primera infancia y de la comunidad en general donde se ha aplicado?

El proyecto JUNTOS responde de manera diferenciada, contextualizada y profundamente respetuosa a las características culturales, étnicas, sociales y territoriales de niñas y niños de primera infancia y de sus comunidades. Desarrollado en Pradera (Valle del Cauca), un territorio PDET marcado por desigualdades estructurales, el modelo se basa en metodologías de acción crítica participativa que colocan en el centro las voces, saberes y experiencias locales.

A través de su enfoque eco-experiencial, JUNTOS reconoce las necesidades propias del ciclo vital de la primera infancia: explorar, jugar, interactuar y construir vínculos significativos. El diseño pedagógico estimula el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico, generando entornos protectores que contrarrestan los efectos de experiencias adversas y promueven la recuperación, la expresión libre y el respeto por la diversidad.

Su implementación con jóvenes de la misma comunidad permite adaptar las actividades pedagógicas a realidades socioculturales concretas, incluyendo tradiciones afrodescendientes e indígenas. Las prácticas pedagógicas se cocrean en diálogo con los ecosistemas, lenguajes y ritmos comunitarios, fortaleciendo la pertenencia, la resiliencia colectiva y la equidad en el acceso a oportunidades, sin imponer un modelo externo.

Además, al integrar activamente a jóvenes como co facilitadores, el proyecto impulsa la equidad de género, el liderazgo comunitario y el desarrollo de habilidades para la vida. Esta participación multigeneracional refuerza el tejido social, posicionando a la comunidad educativa como garante activa del cuidado y protección de la niñez.

En suma, JUNTOS no solo reconoce, sino que se construye desde y con la diversidad, asegurando que las prácticas pedagógicas hablen la lengua cultural, emocional y social de los niños y niñas en sus propios territorios. Esto fortalece el tejido social, donde la comunidad educativa

asume un rol activo en el cuidado y protección de sus miembros más jóvenes, trascendiendo las barreras de género y promoviendo la equidad a través del acceso a oportunidades.

¿Cómo ha sido la aplicación del proyecto?

La validación e implementación del proyecto “JUNTOS” ha sido dinámica y adaptativa, respondiendo a las complejidades sociales y territoriales del municipio. Una de sus principales fortalezas ha sido su enfoque pedagógico flexible y participativo, que permitió ajustar las eco-experiencias de aprendizaje a las realidades culturales y comunitarias. La inclusión de jóvenes como co facilitadores fue otro elemento clave, al fortalecer el tejido social y promover procesos intergeneracionales de cuidado.

El uso del ecosistema local como aula fortaleció la pertenencia y valorización de la diversidad. Sin embargo, la implementación enfrentó retos importantes, entre ellos: afectaciones por la presencia de grupos armados, problemas de seguridad, movilidad reducida y fragmentación comunitaria, lo que en algunos momentos limitó la continuidad de las actividades.

Para superar estos desafíos, el proyecto recurrió a tres estrategias fundamentales:

1. Co-creación con la comunidad educativa, familias y jóvenes, permitiendo ajustes continuos a las actividades según las dinámicas emergentes.
2. Ciclos de retroalimentación permanentes, que permitieron modificar las prácticas en tiempo real a partir de la observación de campo y la escucha activa.
3. Alianzas estratégicas con instituciones educativas, universidades y organizaciones sociales, que respaldaron la implementación y fortalecieron la apropiación local del modelo.



La sistematización rigurosa del proceso (incluyendo observación participante, registros estructurados, grupos focales y baterías de evaluación a niños y jóvenes) permitió identificar y aplicar mejoras continuas. La difusión de los resultados en foros académicos y técnicos facilitó la transferencia de conocimiento y evidenció la relevancia del modelo para otros contextos similares.

De esta manera, JUNTOS demostró ser un modelo resiliente, pertinente y replicable incluso en entornos altamente complejos.

¿Qué acciones se han realizado para la sostenibilidad del proyecto?

El proyecto “JUNTOS “ con la intención de garantizar la sostenibilidad y replicabilidad a largo plazo ha implementado acciones específicas con diversos actores:

- Con la comunidad de docentes y estudiantes universitarias se desarrollaron muestras de eco experiencias de aprendizaje; gracias a las alianzas con los Centros de Educativos, la Secretaría de Educación del Valle del Cauca y semilleros de investigación en pedagogía y psicología educativa de las Universidades socias, se socializó la innovación pedagógica y las oportunidades para impactar la practica pedagógica tradicional. A nivel local con la institución de acogida se participó en actividades y fechas relevantes del calendario escolar, jornadas pedagógicas y actividades promotoras de transiciones armónicas, brindando espacios de intercambio con el personal docente de la institución.
- Para promover la educación inicial de calidad en los distintos cursos de la institución (6 en total con una cobertura de aproximadamente 120 niños y niñas de 5 años), las eco experiencias fueron presentadas a los equipos de docentes como una forma de enriquecer la práctica pedagógica a partir del uso de materiales pedagógicos adaptados y momentos de exploración ambiental, con el apoyo de universidades aliadas (estudiantes universitarias de últimos semestres en el marco de la práctica profesional). Además, se generó un espacio de formación a cuidadores y familias en crianza positiva, resiliencia y construcción de paz, como estrategia para avanzar en la consolidación de factores protectores que contribuyan a la reducción de brechas y situaciones de deserción escolar. La intención de sostenibilidad también se evidencia claramente en la integración formal del Proyecto JUNTOS y de las “eco experiencias” en el proyecto educativo institucional PEI, en el apalancamiento de las mallas curriculares y planes de estudio de niños, niñas y jóvenes, así como en el establecimiento de espacios de intercambio y socialización con equipos pedagógicos creando capacidad instalada.



¿Cómo se ha documentado y divulgado el proyecto o cómo se espera hacerlo, para recoger aprendizajes, logros y cambios en la vida de los niños y niñas de primera infancia y en la comunidad en general?

La documentación y análisis del proyecto JUNTOS por la Prioridad se ha desarrollado bajo el marco del Social Innovation Action (SIA) Framework, lo que ha permitido cualificar y cuantificar los aprendizajes, logros y transformaciones a lo largo de su implementación. Las metodologías empleadas incluyen:

- Registro sistemático de actividades diarias y eco-experiencias mediante bitácoras diligenciadas por las jóvenes facilitadoras y mentoras.
- Observación participante, para comprender los ritmos de aprendizaje en su contexto natural.
- Entrevistas y diálogos de saberes con niñas, niños, jóvenes, familias y líderes comunitarios, que aportan percepciones directas y contextualizadas.

Este enfoque riguroso ha permitido identificar fortalezas metodológicas, ajustes necesarios y resultados esperados y no esperados, promoviendo una mejora continua del modelo. Además, se ha utilizado un sistema de análisis mixto para visibilizar cambios en el desarrollo infantil, la agencia juvenil y la cohesión comunitaria.

La divulgación de resultados se ha realizado por múltiples vías - Ver ANEXO 1:

- Presentaciones académicas en foros internacionales y nacionales de alto impacto como UNICEF-Karolinska Institute (Suecia), IDB (Bogotá), Zero to Three (EE. UU.), Jacobs Foundation (Colombia), y Universidades como Yale, Michigan y la Universidad Nacional de Colombia.

- Producción de informes técnicos, materiales de comunicación estratégica y devolución de resultados a comunidades educativas, garantizando transparencia y apropiación local.
- Publicaciones científicas y tesis académicas (en curso y finalizadas), incluyendo artículos en revistas indexadas como RIDE, y manuscritos sometidos a Implementation Science. Esta estrategia integral ha asegurado que los aprendizajes del proyecto contribuyan a la generación de evidencia, la toma de decisiones basada en datos, y la posibilidad de escalar el modelo a otros territorios con características similares.

Si es de su interés invertir el dinero que se reciba como premio en caso de ser elegido ganador ¿cómo invertiría este recurso?

Si el Proyecto JUNTOS por la prioridad fuera galardonado, los recursos serán utilizados para conceptualización y desarrollo de un micrositio web al estilo White Paper interactivo visual de amplio alcance, con el cual se articularán: 1) los mecanismos para la implementación eficiente, rigurosa y basada en la evidencia; 2) los efectos de las eco pedagogías y; 3) la viabilidad de la sostenibilidad ambiental en contextos de alta vulnerabilidad para la primera infancia. Producto de conocimiento que tendrá como propósito posicionar la relevancia del fortalecimiento de la atención integral de calidad en países de ingresos bajos.

Será concebido como un producto de conocimiento transversal y de transferencia tecnológica para ser compartido a tomadores de decisión, académicos, empresa privada, cooperantes y empresas de filantropía, para así maximizar su influencia en la formulación de políticas públicas. Además, incluirá piezas visuales de alta calidad (infografías y multimedia) con las que se destacará la metodología de “Eco Experiencias de aprendizaje”. En definitiva, este White Paper no será un informe convencional, sino una narrativa visualmente rica y concisa que presentará la forma en que el proyecto “JUNTOS” puede convertirse en un referente de innovación pedagógica y social.

Destacará por lo tanto cómo los principios de las eco pedagogías y la sostenibilidad ambiental han resultado fundamentales para la primera infancia y las juventudes. De este modo este producto se caracterizará por:

- Utilizar un formato que elimina las barreras geográficas, permitiendo el acceso a los contenidos a nivel global
- Incorporar elementos interactivos de alta calidad: videos, galerías de imágenes, infografías y enlaces a recursos adicionales, recreando una experiencia inmersiva
- Servir de “tarjeta de presentación” digital del Proyecto y de este modo demostrar la validez, rigor y solidez de la investigación y la innovación propuesta.



CATEGORÍA
Proyectos prácticos de
becarios del Fondo de Becas
Glen Nimnicht en ejecución

Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander

Nora Sarmiento Bayona

Vda Caraquitas, Barichara,
Santander



¿Qué situación o problema de la primera infancia en la comunidad busca atender o resolver este proyecto? ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto?

En el municipio de Barichara del sur de Santander se evidencia una situación preocupante de abandono y maltrato hacia niños, niñas y animales domésticos y silvestres. Muchos niños y niñas de la primera infancia carecen de entornos seguros y de la atención y cuidado necesarios para garantizar su desarrollo integral, enfrentando maltrato físico y psicológico. A la vez, los animales sufren la falta de humanidad, respeto y compromiso por parte de la comunidad, lo que refleja debilidades en la formación de valores de cuidado y protección desde temprana edad.

El proyecto busca promover espacios formativos y reflexivos en el Hogar Comunitario Pequeño Mundo, fomentando la protección y cuidado de los niños, niñas y animales, vinculando a las familias, comunidad en general y a diferentes sectores sociales. A través de actividades lúdicas, pedagógicas y de sensibilización ambiental, se pretende fortalecer valores como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, construyendo entornos protectores que garanticen el bienestar de la primera infancia y contribuyan a una convivencia armónica con los animales y el medio ambiente.

¿Cómo está relacionado el proyecto con lo aprendido en el diplomado del FBGN cursado y ¿por qué es un proyecto innovador?

El proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander.” se articula directamente con los saberes adquiridos en el diplomado “Cultivando



saberes y prácticas del cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza” del FBGN, al fortalecer una mirada integral sobre la infancia, el entorno y la vida en comunidad.

Durante el diplomado se afianzaron conocimientos técnicos y prácticos sobre el bienestar emocional en la niñez, la educación ambiental, el cuidado intergeneracional, y las pedagogías del cuidado. Estos aprendizajes se ven reflejados en la propuesta mediante actividades lúdicas, espacios de reflexión con familias y comunidades, y estrategias educativas que promueven el respeto por los animales, el medio ambiente y la niñez.

El proyecto es innovador porque integra tres dimensiones fundamentales: la protección de niños y niñas, el bienestar animal y la conservación del entorno, desde un enfoque educativo y comunitario. No se limita a intervenciones aisladas, sino que genera un tejido social participativo donde los niños son reconocidos como sujetos activos y transformadores, y las familias como aliadas fundamentales en la construcción de una cultura de paz, respeto y cuidado.

Además, se proponen acciones sostenibles como talleres, campañas, reciclaje, visitas a granjas, y alianzas con instituciones locales, lo que garantiza continuidad y apropiación comunitaria. Este enfoque integral y humanista, aprendido y fortalecido en el diplomado, permite proyectar soluciones reales y contextualizadas a problemáticas como el maltrato infantil y animal, y la desconexión con la naturaleza. En suma, el proyecto materializa los aprendizajes del diplomado y propone una forma transformadora de educar y cuidar desde la primera infancia.



¿Cómo el proyecto responde a las características propias de los niños y niñas de primera infancia y de la comunidad en general, donde se se aplica y o se quiere aplicar?

El proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander.” responde de manera pertinente y sensible a las características culturales, sociales y territoriales de los niños y niñas de primera infancia y sus comunidades. Está diseñado desde un enfoque contextualizado, teniendo en cuenta que se desarrolla en la zona rural de Barichara, Santander, donde predominan familias campesinas, extensas o nucleares, con bajos recursos (estratos 1 y 2), y una fuerte relación con el entorno natural y los animales domésticos.

Reconoce que los niños y niñas de primera infancia están en un momento clave de su desarrollo físico, emocional y social, por lo que se promueven experiencias lúdicas, afectivas y educativas que fortalecen su bienestar emocional, sentido de pertenencia y capacidades de convivencia. El proyecto parte del principio de que el aprendizaje en esta etapa es integral y vinculado a las emociones, la familia y el entorno.

Asimismo, se considera la diversidad de género y la inclusión de todos los miembros de la familia, valorando sus saberes, costumbres y modos de vida. Se aborda la necesidad de transformar prácticas culturales de descuido o maltrato hacia niños y animales, desde una perspectiva educativa, respetuosa y transformadora.

También se tienen en cuenta afectaciones transitorias como el abandono, el maltrato, la negligencia o la falta de acompañamiento, promoviendo el fortalecimiento de vínculos afectivos y la corresponsabilidad familiar y comunitaria.

En conclusión, el proyecto está profundamente arraigado en la realidad del territorio y se adapta a las características particulares de su población infantil y adulta, promoviendo una cultura del cuidado, la protección y la armonía desde la infancia y para toda la comunidad.

¿Cómo ha sido la aplicación del proyecto o cómo se espera aplicar?

La aplicación del proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander” se ha propuesto como un proceso pedagógico, comunitario y participativo, que involucra a niños y niñas de la primera infancia, sus familias y actores clave del territorio. Su implementación se ha venido desarrollando en la zona rural de Barichara, mediante jornadas educativas, actividades lúdicas, visitas guiadas, campañas de sensibilización y talleres de formación con familias.

Entre las fortalezas se destacan el compromiso de algunas instituciones educativas, el interés de las familias por mejorar sus prácticas de crianza y la buena recepción de los niños frente a las actividades propuestas. Además, el enfoque integral y afectivo del proyecto ha facilitado el diálogo con la comunidad y ha generado procesos de reflexión sobre el cuidado, el respeto y la protección.

Sin embargo, también se han identificado retos importantes, como la limitada participación de ciertos sectores por falta de tiempo o desinformación, la dificultad de articular esfuerzos interinstitucionales de manera constante, y algunas resistencias culturales frente al cambio de prácticas tradicionales relacionadas con el trato hacia los niños y los animales.

Como propuesta de solución, se plantea fortalecer las alianzas con instituciones locales (alcaldías, escuelas, organizaciones comunitarias) para garantizar apoyo logístico y continuidad.



También se propone diversificar las estrategias de comunicación y sensibilización para llegar a más familias, incluyendo medios radiales, redes sociales y encuentros comunitarios. Finalmente, se busca capacitar líderes locales y docentes como multiplicadores del proyecto, asegurando sostenibilidad y apropiación territorial.

En conjunto, la aplicación del proyecto se construye con participación activa y compromiso colectivo, superando obstáculos con creatividad, diálogo y trabajo comunitario.

¿Qué acciones se han realizado para la sostenibilidad del proyecto

Para garantizar la sostenibilidad del proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander”, se ha diseñado una ruta de trabajo que prioriza la articulación interinstitucional, la apropiación comunitaria y la formación continua como pilares fundamentales.

Aunque el proyecto aún no está en ejecución plena, se han adelantado gestiones preliminares con actores clave del territorio, como instituciones educativas rurales y urbanas, juntas de acción comunal, liderazgos comunitarios, padres y madres de familia, así como organizaciones sociales que trabajan en temas de infancia, medio ambiente y protección animal.

La ruta de sostenibilidad contempla las siguientes acciones:

- Alianzas institucionales con alcaldías municipales, ICBF, centros educativos, comisarías de familia y organizaciones ambientales, para articular esfuerzos, obtener respaldo logístico y acceder a recursos humanos y financieros.
- Creación de un comité comunitario integrado por líderes sociales y jóvenes voluntarios, que acompañen y repliquen las actividades del proyecto a largo plazo.



- Incorporación del proyecto en los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares), como estrategia educativa institucional, lo que garantiza continuidad en los procesos desde el aula.
- Campañas de sensibilización comunitaria, a través de emisoras locales, redes sociales, murales informativos y eventos públicos, que fortalezcan el compromiso colectivo con el cuidado de los niños, los animales y el entorno.

Con esta ruta, se busca construir un proceso participativo, sostenible y adaptado a las realidades del territorio.

¿Cómo se ha documentado y divulgado el proyecto o cómo se espera hacerlo, para recoger aprendizajes, logros y cambios en la vida de los niños y niñas de primera infancia y en la comunidad en general?

La documentación y divulgación del proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander” se plantea como una estrategia clave para recoger aprendizajes, logros y transformaciones tanto en los niños y niñas de primera infancia como en sus familias y comunidades.

Aunque el proyecto aún no ha sido implementado en su totalidad, se ha diseñado una ruta de sistematización y difusión participativa, que busca visibilizar los procesos, valorar las experiencias vividas y fortalecer la memoria colectiva del territorio. Esta ruta incluye:

- Registros escritos y audiovisuales de las actividades (talleres, encuentros comunitarios, campañas, visitas), mediante diarios de campo, fotografías, videos, testimonios de participantes y dibujos de los niños, que permitan evidenciar los cambios emocionales, de comportamiento y de vínculo con la naturaleza y los animales.
- Entrevistas semiestructuradas a niños, padres y líderes comunitarios, para recoger percepciones sobre los impactos del proyecto y aprendizajes adquiridos, respetando sus lenguajes, culturas y formas de expresión
- Formación y sensibilización a las familias, mediante jornadas abiertas en el hogar de bienestar, encuentros comunitarios, actividades artísticas como murales y obras teatrales, así como muestras pedagógicas, en las que los propios protagonistas del proyecto —niños, niñas y sus familias— puedan compartir sus experiencias, aprendizajes y transformaciones vividas a lo largo del proceso.
- Divulgación en medios comunitarios y digitales, como emisoras locales, boletines escolares, redes sociales y blogs educativos, para amplificar el alcance del proyecto e inspirar a otras comunidades del territorio.

- Elaboración de un informe final de sistematización, que recoja los hallazgos, retos, logros y propuestas futuras, y pueda ser compartido con aliados institucionales y organizaciones interesadas en replicar la experiencia.

Con estas acciones, se busca no solo visibilizar los efectos positivos del proyecto, sino también consolidar una herramienta de aprendizaje colectivo que inspire a seguir construyendo entornos más amorosos, conscientes y sostenibles para la niñez y la comunidad.

Teniendo en cuenta que el dinero que reciba el ganador de esta categoría se espera que sea invertido para aplicar, fortalecer o darle sostenibilidad al proyecto ¿cómo se planea invertir este recurso en caso de que sea elegido como ganador?

En caso de ser elegido como ganador, los recursos económicos obtenidos se invertirán estratégicamente para fortalecer y garantizar la sostenibilidad del proyecto “Por un mejor futuro: cuidado de la infancia, los animales y su entorno en el Sur de Santander”, con énfasis en la apropiación comunitaria, la educación ambiental y el bienestar integral de los niños y niñas de primera infancia.

La inversión se destinará principalmente a dos productos clave:

1. Kit pedagógico comunitario “Cuidar es Amar”: Este material estará conformado por herramientas didácticas especialmente diseñadas para niños y niñas de primera infancia, como cartillas ilustradas, juegos de memoria, títeres, rompecabezas, afiches y cuentos interactivos que promuevan el cuidado de los animales, la protección del entorno natural y la sana convivencia familiar. Además, parte de los recursos se destinará a mejorar los arreglos locativos y adecuar ambientes pedagógicos del Hogar Comunitario Pequeño Mundo, creando espacios más seguros, acogedores y estimulantes para la infancia.
2. Jornada comunitaria “Sembrando Cuido y Conexión”: Se llevará a cabo una jornada especial en la vereda, que incluirá actividades lúdicas, teatrales y educativas dirigidas a niños, familias y comunidad en general. Esta jornada contemplará talleres guiados por profesionales en primera infancia y medio ambiente, vacunación y desparasitación de mascotas, así como la siembra de árboles simbólicos que refuercen el compromiso comunitario con la naturaleza. Cada actividad será documentada y registrada en formato audiovisual para su posterior difusión y socialización.

Con estos productos se busca dejar capacidades instaladas, materiales reutilizables y experiencias significativas que aseguren la continuidad del proyecto y fortalezcan el sentido de pertenencia y corresponsabilidad de la comunidad. Así se demostrará que la inversión tuvo un impacto real, medible y replicable en la vida de los niños, sus familias y su entorno.

Pequeños guardianes de los manglares (mangrove kids)

Yolibeth Tatiana Sarmiento De La Rosa
Keisy Huffington
Melanie Watler
Marisol Bernard

Providencia y Santa Catalina,
Archipiélago de San Andrés,
Providencia y Santa Catalina



¿Qué situación o problema de la primera infancia en la comunidad busca atender o resolver este proyecto? ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto?

Fomentar la conciencia ambiental y el conocimiento sobre los manglares en niños y niñas de primera infancia mediante estrategias pedagógicas vivenciales, con énfasis en restauración ecológica, juego y afectividad.

¿Por qué considera que este proyecto es innovador en relación con el cuidado y protección de la primera infancia en Colombia?

Este proyecto es innovador porque articula de forma integral la educación ambiental, la afectividad, el juego y el territorio, para fortalecer el cuidado y la protección de la primera infancia en un contexto insular como Providencia Isla. A diferencia de otras iniciativas que abordan el cuidado infantil desde enfoques únicamente asistenciales o escolares, “Pequeños Guardianes de Nuestros Manglares” posiciona a los niños y niñas como sujetos activos en la conservación del medio ambiente, promoviendo su participación en procesos reales de restauración ecológica.

Mediante salidas pedagógicas, interacción directa con ecosistemas degradados y experiencias sensoriales al aire libre, los niños no solo aprenden, sino que también sienten y viven el cuidado ambiental. Esta dimensión vivencial, basada en el vínculo emocional con el territorio, es clave para fomentar un sentido de pertenencia desde la infancia. Además, se utiliza el juego como herramienta pedagógica central, reconociendo el derecho de los niños a aprender en entornos seguros, creativos y conectados con la naturaleza.

El proyecto también integra a las familias y comunidades locales, creando un tejido de corresponsabilidad que promueve el aprendizaje colectivo, el diálogo intergeneracional y la cultura del cuidado. La pedagogía situada, sensible a la historia ambiental y social del archipiélago, permite que la educación ambiental tenga pertinencia cultural y promueva la resiliencia comunitaria frente al cambio climático.

En un país con profundas brechas ambientales y educativas, esta propuesta representa una forma transformadora de educar, cuidar y proteger a la niñez, desde el territorio y para el territorio, alineada con el legado de Martha Arango de promover infancias protagonistas, críticas y comprometidas con el futuro del planeta.

¿Cómo el proyecto responde a las características propias de los niños y niñas de primera infancia y de la comunidad en general donde se ha aplicado?

El proyecto se diseñó desde una pedagogía situada, teniendo en cuenta las características culturales, territoriales y sociales de los niños y niñas de Providencia Isla. Reconoce su identidad raizal, el uso del lenguaje creole, la relación cercana con el mar y los ecosistemas costeros, y su profundo vínculo con la vida comunitaria.

Desde una perspectiva de ciclo vital, el proyecto responde a la etapa de desarrollo de la primera infancia mediante estrategias sensoriales, lúdicas y afectivas que favorecen el aprendizaje activo y la exploración del entorno natural. Se prioriza el juego como vehículo de aprendizaje y se promueve la participación familiar, reconociendo que el cuidado y la educación en esta etapa son corresponsabilidad de la comunidad.

La experiencia toma en cuenta las afectaciones transitorias derivadas del paso del huracán Iota, que impactó emocional y territorialmente a la población infantil. Así, se plantea el contacto directo con los manglares como una oportunidad para sanar, resignificar el territorio y generar esperanza a través de la restauración ecológica.

En cuanto al enfoque de género, se propicia la participación equitativa de niños y niñas en todas las actividades, visibilizando el rol de las niñas en el liderazgo ambiental y del cuidado. Se valora la diversidad de capacidades, intereses y expresiones propias de la infancia.

El proyecto responde, en suma, a un contexto insular atravesado por retos ambientales y sociales, fortaleciendo las raíces culturales y ecológicas de la comunidad mediante una educación ambiental transformadora, emocionalmente significativa y respetuosa de las particularidades locales.

¿Cómo ha sido la aplicación del proyecto?

La aplicación del proyecto “Pequeños Guardianes de Nuestros Manglares” fue una experiencia profundamente enriquecedora, tanto para los niños y niñas participantes como para el equipo facilitador. La estrategia se desarrolló en el municipio de Providencia y Santa Catalina isla, con actividades pedagógicas en campo, visitas al vivero de manglar del parque Nacional Natural Mcbean Lagoon, talleres lúdicos y ejercicios de reflexión sobre el valor ecológico de estos ecosistemas.

Entre las principales fortalezas se destaca la alta motivación de los niños y niñas, quienes participaron con entusiasmo y demostraron gran sensibilidad frente al cuidado ambiental. El enfoque vivencial, el contacto directo con la naturaleza y el uso del juego como herramienta pedagógica fueron clave para generar aprendizajes significativos. Además, se logró articular a aliados locales como Parques Nacionales y Policía de Infancia, lo que fortaleció la legitimidad y logística del proceso.

Sin embargo, también se identificaron retos. La logística del transporte y la disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados al contexto insular fueron desafíos iniciales. Algunos niños presentaron dificultades para asistir debido a compromisos familiares o climáticos. Estos retos se solucionaron mediante la descentralización de actividades, uso de materiales accesibles y una comunicación estrecha con las familias para garantizar su apoyo.

Otra dificultad fue mantener la atención continua en espacios abiertos; por ello, se introdujeron dinámicas breves y juegos activos que ayudaron a mantener el interés de los niños sin perder el foco pedagógico.

En general, la aplicación del proyecto dejó como resultado una mayor apropiación del territorio por parte de los niños y niñas, así como un compromiso colectivo por seguir cuidando los manglares. La experiencia evidenció que la educación ambiental desde la primera infancia es no solo posible, sino necesaria y transformadora.

¿Qué acciones se han realizado para la sostenibilidad del proyecto

Desde su formulación, el proyecto “Pequeños Guardianes de Nuestros Manglares” ha buscado articularse con actores comunitarios, institucionales y territoriales para asegurar su sostenibilidad a mediano y largo plazo. Uno de los primeros pasos fue vincular activamente a Parques Nacionales Naturales, que no solo facilitó el acceso al vivero de manglar en Maracaibo, sino también aportó personal técnico que acompañó pedagógicamente las actividades con los niños.

Asimismo, se contó con el apoyo de la Policía de Infancia y Adolescencia, fortaleciendo la seguridad y logística de las salidas, y reforzando el enfoque de protección integral de la niñez. Esta articulación institucional permitió consolidar redes de confianza entre las familias, la comunidad educativa y los responsables del proyecto.

Para garantizar continuidad, se ha promovido el diálogo con docentes, cuidadores y promotores comunitarios, con el fin de replicar elementos de la metodología en espacios escolares y comunitarios. Además, se han creado registros visuales y sistematizaciones que serán compartidas como material educativo para futuras jornadas.

Una de las apuestas claves para la sostenibilidad es la realización de un nuevo taller el 18 de octubre, Día Mundial de la Protección de la Naturaleza, con recursos complementarios gestionados a través de convocatorias o aliados. Esta jornada funcionará como cierre y relanzamiento simbólico del proceso, afianzando el compromiso de niños y familias.

Finalmente, se ha iniciado un proceso de articulación con asociaciones ambientalistas locales para incluir a los niños en procesos de reforestación comunitaria, asegurando su participación activa más allá del ciclo del proyecto. Estas acciones permiten consolidar una red de apoyo comprometida con el cuidado ambiental desde la primera infancia.

¿Cómo se ha documentado y divulgado el proyecto o cómo se espera hacerlo, para recoger aprendizajes, logros y cambios en la vida de los niños y niñas de primera infancia y en la comunidad en general?

La documentación del proyecto “Pequeños Guardianes de Nuestros Manglares (Mangrove kids)” ha sido una parte esencial de su desarrollo. Durante las actividades se realizaron registros fotográficos, bitácoras escritas por el equipo facilitador.. Estos insumos han permitido capturar no solo los contenidos trabajados, sino también las emociones, aprendizajes y transformaciones vividas por los participantes.

Adicionalmente, se elaboró una ficha pedagógica con la descripción detallada de la estrategia, las actividades realizadas, los recursos utilizados y los resultados observados. Esta ficha ha servido como herramienta de sistematización y también como modelo replicable para otros procesos educativos en la isla.

En cuanto a la divulgación, se prevé la creación de una cápsula audiovisual que compile imágenes, relatos y momentos clave del proyecto, con el objetivo de compartir la experiencia con otras instituciones, familias y organizaciones interesadas en replicar o adaptar la metodología. Esta cápsula en caso tal de lograr ser uno de los proyectos escogidos se podrá mejorar la

capsula audiovisual para así divulgarlo en los espacios en los que estemos reunidos con niños de la primera infancia.

Asimismo, se espera compartir los aprendizajes a través de redes sociales comunitarias, espacios educativos locales y encuentros institucionales, posicionando a la niñez como protagonista en la conservación del territorio.

Si es de su interés invertir el dinero que se reciba como premio en caso de ser elegido ganador ¿cómo invertiría este recurso?

En caso de ser seleccionado como ganador, sería de nuestro total interés reinvertir el recurso recibido para dar continuidad al proyecto “Pequeños Guardianes de Nuestros Manglares – Mangrove Kids”. Específicamente, los fondos se destinarían a la organización y desarrollo de un nuevo taller con los niños y niñas beneficiarios, programado para el 18 de octubre, en el marco del Día Mundial de la Protección de la Naturaleza.

Este nuevo encuentro tendría como propósito fortalecer los aprendizajes adquiridos durante la primera fase del proyecto, profundizando en temas como biodiversidad, resiliencia climática y prácticas de cuidado del territorio. Además, se incluirían actividades como juegos ambientales, recorrido por zonas restauradas y un círculo de cierre para reflexionar sobre el papel de la infancia en la protección de la naturaleza

El recurso permitiría cubrir gastos logísticos esenciales como transporte, materiales pedagógicos, refrigerios, facilitadores invitados y registro audiovisual de la jornada. Este registro servirá para socializar los resultados del proceso con la comunidad, aliados institucionales y posibles nuevos patrocinadores.

Invertir el premio en este taller no solo permitirá continuar sembrando conciencia ambiental desde la primera infancia, sino también consolidar una práctica educativa que promueve el respeto, la identidad territorial y la acción colectiva en la isla de Providencia. Esta segunda fase reafirmaría el compromiso del proyecto con el legado de Martha Arango y su visión transformadora de la educación ambiental en Colombia.



CATEGORÍA
Investigaciones terminadas
realizadas por personas con
maestría o doctorado

Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas

Elsa María Martín Cartagena

A continuación, presento el resumen que compila el proceso de investigar con niños y niñas en el contexto escolar. Esta investigación surge de una pregunta por la escuela y sus interacciones, específicamente por comprender los sentidos que los niños y las niñas le otorgan a la experiencia escolar. En este camino de investigar con ellos y ellas surgieron inquietudes, temores, claridades, oscuridades, y un sinnúmero de vivencias que al preguntarme por los niños, la mirada volvía hacia mí.

El escrito está dividido en cuatro apartados nombrados de acuerdo con los momentos de la organización pedagógica en Educación Inicial y Preescolar: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, y un último apartado nombrado: Configuración del campo de experiencias, como el resultado de vivir los cuatro momentos anteriores y como un espacio para dialogar, discutir y concluir los aspectos más relevantes de este estudio.

Indagar como el momento previo a la investigación, de plantear elementos guiados por las preguntas, los intereses, propósitos y las problemáticas escolares, en conversación con otros investigadores que también se inquietaron por los niños y las niñas, sus narrativas y experiencias escolares. Proyectar, donde los referentes de diversos autores soportaron la base conceptual de este estudio, además posibilitaron la comprensión de saberes en torno a la infancia. Vivir la experiencia en todos los sentidos, la investigativa y la pedagógica, donde los procedimientos metodológicos se convirtieron en las estrategias de aproximación al fenómeno. Valorar el proceso, para comprender los sentidos que los niños y las niñas le conceden a la experiencia escolar, a partir de sus relatos, los referentes conceptuales y mi voz de maestra investigadora.

Y la Configuración del campo de experiencias para cerrar y a la vez abrir la discusión de posibles hallazgos.

Sin más preámbulos, invito a los lectores a aproximarse a la experiencia escolar de niños y niñas, a sus relatos y vivencias, a la cotidianidad de la escuela que en la narrativa de la maestra investigadora pretende trasladar estas experiencias escolares a los discursos, estudios e investigaciones que se preguntan por la infancia.

Indagar

La presente investigación se realizó en el municipio de Apartadó, región de Urabá, departamento de Antioquia. Este municipio, como muchos territorios de Colombia ha sufrido los flagelos de la violencia. La memoria histórica recogida en varios artículos y noticias de años anteriores, nos remite a un contexto marcado por episodios de violencia. La producción bananera atrajo miles de trabajadores de todo el país, que tuvieron que enfrentar las precarias condiciones laborales, mediante la formación de movimientos sindicales en defensa de los derechos y en busca de condiciones de vida favorables. Las filiaciones políticas y la conformación de nuevos partidos convirtieron este territorio en foco de confrontaciones armadas. Para Restrepo, “surrieron movimientos sociales de diverso tipo: sindicatos, movimientos cívicos y movimientos campesinos, a los que el Estado respondió con acciones militares. La movilización social generó fuertes identidades que se radicalizaron con la influencia de los actores armados” (2011, p. 165).

Estos episodios violentos han impactado sus comunidades, donde en la actualidad en sus barrios hay confrontaciones de pandillas de jóvenes que pretenden delimitar sus territorios. La comuna uno, zona urbana donde está ubicada la institución educativa Santa María de la Antigua, donde se realizó el presente estudio, no es ajena a esta problemática social, ya que se puede percibir un ambiente hostil; además de las desigualdades sociales y carencias de oportunidades que se hacen presentes en estos espacios. Los niños y las niñas de cinco y seis años de edad, que asisten a la IE habitan barrios aledaños, y en sus interacciones se pueden observar conductas aprendidas que pueden estar afectadas por el medio que los rodea, esto se vislumbra en sus comportamientos, lenguaje, formas de relacionarse, de dar solución a los posibles conflictos que se presenta, en sus maneras de transitar la escuela.

Esta institución se convierte entonces, en un escenario privilegiado para la educación, es obligatoria y gratuita para los niños y jóvenes, quienes asisten diariamente con el objetivo de recibir una “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley

General de Educación, 1994, Art. 1º, p. 236). Bajo esta concepción legal e ideal de lo que propone la educación en el ámbito colombiano, aparece una responsabilidad encarnada por los maestros que aparecemos como cuerpo y rostro de dicho propósito. Sin embargo, estar dentro de la escuela, con la alteridad que supone el encuentro con otros, hace que los relatos hegemónicos que promulgan una escuela para la transformación social y para el mejoramiento de las condiciones presentes y futuras del país, deban enmarcarse bajo condiciones de realidad, la misma que no es vivida por todos y que atiende a particularidades que desbordan los muros escolares y obligan a pensar en las dimensiones que atraviesan la escuela y se filtran bajo la realidad que vive cada familia y cada comunidad.

Así en el ambiente de aula se empiezan a escuchar diversas voces con relatos de experiencias, acontecimientos, situaciones, momentos, que hacen parte de los diálogos de los niños y las niñas con los otros, y con la maestra, con la intención comunicativa de compartir su sentir, pensamientos e ideas. Estos relatos espontáneos y constantes son otra forma de hacer tangible la existencia de los niños, empiezan a resonar en la medida que pueden dar comprensión a muchos de los interrogantes que aparecen diariamente en el quehacer de los maestros, y que exigen de un acompañamiento situado que responda a las necesidades. Acercarse a esa realidad particular permite entender lo que le pasa al otro. Con este recorrido, surge el interés de aproximarse a las narrativas de los niños y las niñas, a sus relatos de experiencias, auténticos, diálogos que surgen en el ámbito escolar y se producen en medio de las interacciones con los pares, la maestra y los adultos cercanos.

En la actualidad circula un potente discurso de darle participación y la voz a los niños y las niñas, en reconocimiento de ser sujetos de derechos y actores sociales. Para Bolívar, Domingo y Fernández, “es conocido el relevante papel de los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades. Por un lado, a través de las narraciones los nuevos miembros llegan a compartir una cultura, pues formar parte de una cultura es, entre otras cosas, compartir el conjunto de relatos que la configuran” (2001, p. 49). Es frecuente escuchar en sus relatos diferentes situaciones que viven en el contexto escolar, como también en el social y familiar. Es menester recuperar estas voces, relatos, historias, narraciones, para posteriormente darles sentido desde la interpretación, comprender lo que pasa en las interacciones del aula, sus formas de habitar la escuela y orientar acciones pedagógicas pensadas desde sus singularidades. Éstas últimas son posibles en virtud de que, como lo plantea Manen, “al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos” (citado por Bolívar et al., 2001, p. 49).

Es por esto que se hace importante generar espacios que den cabida a todas estas narraciones y experiencias que surgen en los espacios escolares, donde a través de la palabra como movilizadora de procesos, se logren transformar todos estos cuestionamientos en aprendizajes, que posibiliten prácticas de aula asertivas, pensadas y reflexionadas en contexto, haciendo agradable y ameno el encuentro con el otro. Como lo expone Delory-Momberger, “pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva a través de la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo dentro de su ambiente social e histórico” (2009, p.31).

En los estudios hallados en el ámbito internacional aparece algo en común, y es el reconocimiento actual del niño y la niña como sujetos de derechos, partícipes en la investigación, con su voz, sus relatos, narrativas, creaciones artísticas, que lo involucran directamente en el proceso investigativo, respaldados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En el ámbito nacional aparecen investigaciones en torno al papel de las narrativas en la investigación, resaltan que son el medio para acceder a las experiencias, sentires, historias de vida, representaciones, pensamientos y subjetividades. De la misma manera hay un interés generalizado por incidir en los espacios escolares en los que interactúan los niños y las niñas, además de recuperar sus voces que han sido silenciadas y solo se tiene la perspectiva del adulto. En el rastreo en el ámbito local es reiterativo el discurso de escuchar las voces de los niños, de darles participación en la investigación y su capacidad de incidir en asuntos que los afecten.

Proyectar

En esta investigación se reconoce a cada niño y niña como sujetos individuales que interactúan en ambientes diversos, aprehenden el mundo desde su participación en él y poseen una voz que precisa ser escuchada en el contexto escolar y en la vida cotidiana de la escuela. Los niños y las niñas se relacionan con otros, pares y adultos, y adoptan comprensiones de su cultura desde la trasmisión y recepción que aparecen en la familia y en los entornos inmediatos. Cada niño y niña se configura en un sujeto portador de experiencias e historias, por ende, escucharlos y acercarme a sus relatos, representa una de las premisas en el proceso de investigación. Ellos y ellas son el punto de partida en este camino de indagación. Es así como esta concepción de niño y niña, supone una dialogía en la cual se cuidan las formas en que son observados, narrados y reflexionados, como se expone en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar:

De esta manera, desde las aproximaciones teóricas, conceptuales y legales he ampliado la noción sobre el papel fundamental que tienen los niños y las niñas dentro de las comunidades

y he podido reconocer que su participación y relación con el mundo aparece de forma diferenciada a la de los adultos. Por ello, considerar sus saberes, relatos de experiencia y observar sus maneras de habitar el entorno educativo configuró un aporte para repensar mi oficio docente y avizorar las dimensiones históricas y emocionales que aparecen de forma transversal en nuestra interacción escolar. Carrillo y Runge (2018) destacan cómo en las últimas décadas la infancia ha sido el centro de atención de investigadores de diversas disciplinas en las cuales se alude a que los niños y las niñas deben ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas desde el orden social adultocéntrico.

El discurso acerca de los niños y las niñas ha ido trascendiendo histórica y culturalmente, pasando de ser invisibilizados a hacer parte en el discurso y en las investigaciones. De la misma manera, empieza a hacerse una transición de la infancia en singular a las infancias en plural, abarcando la diversidad, las formas posibles de ser niño o niña. Para ampliar esta afirmación, Amador Baquiro hace un análisis de estos discursos y prácticas a través del tiempo, teniendo en cuenta los acontecimientos que marcaron esta transición y su relación con las infancias, que nos lleva a una comprensión amplia de la transformación de la infancia a través del tiempo. Así Amador al hacer este recorrido a través de la historia y hacer la transición a las infancias, precisamente por las mutaciones atravesadas. En sus aportes Amador, constituye el campo infancias como un espacio que permite poner en diálogo paradigmas, saberes, conocimientos, nociones, prácticas, reflexiones y todo lo relacionado con la infancia.

Este estudio está permeado por los aportes de Mayall (2002) o Alanen (2003), citados por Gaitán, donde mencionan tres enfoques predominantes en el estudio de la infancia, donde me enfoco en la sociología de los niños; de las estas aristas de la sociología de los niños es importante profundizar en el asunto de la agencia como parte inherente de la socialización, en tanto los niños son concebidos como agentes y actores sociales, como lo plantea Pavez y Sepúlveda, “que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y las sociedades en que viven” (2019, p. 203). Su participación es activa, al tiempo que se concibe una incidencia en este contexto escolar determinada por sus aportes a este proceso investigativo. Sus experiencias constituyen el foco de este estudio que se registra como sus voces, relatos, sentires, acciones, comportamientos, toma de decisiones, formas de interactuar. Así todo está dispuesto, niños y niñas en un ambiente de socialización, una maestra que se preguntaba por esas interacciones y una escuela como escenario educativo.

Así entonces, las experiencias en la escuela surgen en cada momento, desde las que puedan parecer sencillas o mínimas, hasta las más elaboradas o complejas. Esto hace que al finalizar el tiempo de la escuela los niños se lleven una maleta cargada de experiencias para compartir

con su familia y en su contexto social. Y aparece el lenguaje como un medio socializador y las voces como una de las formas de compartir experiencias, dentro y fuera de la escuela. Como lo afirma Manen, “somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana sólo es posible gracias a que tenemos un lenguaje desarrollado” (2003, p. 58).

Vivir la experiencia

El presente estudio se realizó desde una perspectiva de corte cualitativa, basado en la descripción de los eventos de todos los días, unos producidos por los relatos de los niños y las niñas, otros por la maestra investigadora, en busca de los sentidos que se le conceden a la experiencia escolar, como sugieren Connelly y Clandinin: “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (1995, p.16).

Partiendo de que el presente estudio se realizó con niños y niñas, fue fundamental estructurar acciones investigativas en reconocimiento de la infancia, con una mirada y acercamiento respetuoso de estos actores sociales con capacidad de agencia, pertenecientes a una comunidad escolar, a una familia, a una cultura y una sociedad. Hablar de sí mismo, de sus pensamientos, anécdotas, acontecimientos, historias, constituye la figuración de sí mismo como una narrativa de experiencias. Como afirma Delory-Momberger, “lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia socio histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (2009, p. 31).

Así pues, el enfoque biográfico narrativo por su posibilidad de acercamiento al sujeto sin silenciar su subjetividad, se convierte en el foco de esta investigación; para Bolívar, “contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p. 3). Los relatos de los niños y las niñas, sus interacciones y vivencias fueron el insumo para analizar y describir los sentidos de la experiencia escolar, en sus voces como sujetos activos y en mi voz como maestra investigadora matizada desde un saber de experiencia. Como lo afirma Bolívar junto con Domingo y Fernández, “un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (2001, p.3).

Para Connelly y Clandinin (1995), así como también para Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), es viable distinguir tres dimensiones en el desarrollo de los estudios narrativos: el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado), el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos

narrativos) y el uso que se le puede dar a las narrativas en la investigación (promover mediante la reflexión cambios en la práctica educativa). Bolívar et. al. aclara: “No conviene, pues, confundir entre narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, elicitación, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo para promover el cambio en la práctica)” (2001, p. 17).

En el marco de mi investigación la narrativa misma es entendida como la experiencia de los niños y las niñas expresada en relato, donde sus voces son el reflejo de los sentidos que los niños le otorgan a la cotidianidad escolar y se constituyeron en la forma de comprensión del fenómeno. Para Delory-Momberger “el relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial de nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia” (2015, p. 60). Para el logro de este propósito se hace una aproximación sensible al mundo de la vida de los niños, a su experiencia vivida en el contexto de la escuela, a sus interacciones con los pares, la maestra y el espacio. Como afirma Manen, “la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida (...) con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños” (2003, p.20), además que instituya la reflexión desde un punto de vista pedagógico.

La narrativa como el método de recolección de datos para ser descritos, en este estudio se basa en los datos que se conforman por los relatos de los niños, las niñas y la narrativa de la maestra investigadora, reconociendo la singularidad de los sujetos, su identidad y su experiencia vivida. Connelly y Clandinin plantean que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por lo tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (1995, p. 12). Así la experiencia de los niños aparece en forma de relato para ser analizados y descritos, en clave de una aproximación por los sentidos de la experiencia escolar. Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) plantean dos grandes funciones de la narrativa, una que provee formas de interpretación, pues en ese proceso de descripción de los relatos de los niños se reconoce que los humanos dotan de sentido a su mundo de acuerdo con estructuras narrativas, y la otra, proporciona guías para la acción, pues en ese camino de investigar hay un retorno al sujeto que reflexiona, se cuestiona y construye otras formas de relación con el mundo. Como lo afirman Gil y Jover “mirar a la infancia y a su mundo y volver luego, tras la investigación, a la realidad educativa posible y deseable para los niños y las niñas” (2000, p. 108).

La narrativa y su uso en cuanto reflexiones críticas que emergen del mismo proceso investigativo, es decir la reflexión biográfica – narrativa como maestra investigadora generadas por las

observaciones, relatos de los niños y experiencias escolares, sugieren una adecuación y mejora por la relación pedagógica que se establece con los niños. Para Murillo “la narrativa de experiencias como fundamento de la acción pedagógica [...] Se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto al otro” (2015, p. 13). En tanto a lo biográfico ese proceso de transformación de la mirada hacia la escuela, los niños y sus interacciones donde aparece el ser maestra incorporado en relato. Es por esto que lo nombro como una aproximación sensible, por una parte por el tacto en el acercamiento a los niños y las niñas, el respeto por sus voces y sus formas de ser en este espacio escolar; por otra parte porque mi sensibilidad como maestra investigadora está puesta en cada una de mis acciones pedagógicas y de mis relatos.

Se considera este un enfoque apropiado para investigar con niños y niñas, por la posibilidad de escuchar su voz con una participación en la investigación, de trascender en estos relatos de experiencias y generar un cambio en la propia práctica de maestra investigadora como sustento en los nuevos saberes de experiencia. Como concluyen Connelly y Clandinin, “la narrativa y los relatos tal como creemos que funcionan en la investigación educativa, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (1995, p. 50). Experiencias y relatos se unifican en la escuela, para conceder ese lugar importante al acto de narrar y escuchar, que constituye en sí mismo el acto de acoger, es la creación de situaciones de confianza que permitan exteriorizar sus ideas, pensamientos y sentimientos como una habilidad innata de los niños y las niñas.

Dadas las modalidades de las acciones y los objetivos específicos propuestos, además de la activa participación de los niños a lo largo del proceso como estudiantes de transición y sujetos activos, los nombro como co-investigadores, con respaldo en Argos, Castro, y Ezquerria:

Se intensifica el papel del niño en la investigación como un participante de pleno derecho, que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario, el niño se convierte en co-investigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa (2001, p. 3).

.Cada niño y cada niña aportó a este proceso desde su singularidad, con sus voces, preguntas, relatos de experiencias, con su presencia y existencia. Además de pudo elucidar como los niños y las niñas son agentes morales, como lo afirman Pavez y Sepúlveda “porque negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos” (2019, p. 203).

Ser maestra es mi pasión y formación profesional. En las Bases Curriculares para la Educación

Inicial y Preescolar, dice que soy constructora permanente de ambientes y situaciones que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas, al tiempo que las reconstruyo, enriquezco y reorganizo, a fin de generar nuevas acciones que posibiliten el aprendizaje. Acciones cotidianas en la escuela que hacen parte de mi ser y quehacer pedagógico. En el marco de este trabajo surge otro rol que se me hizo necesario asumir, como es el de investigadora, aunque esto no desdice el hecho de que de algún modo ya se es investigadora en el aula para acompañar procesos pedagógicos. Pero en este caso, aludo a la investigadora que requiere de una rigurosidad académica propia del estudio a realizar. Es por esto que considero algunas características importantes para complementar el rol de maestra investigadora.

Una primera característica que menciono es la “mirada epistémica” planteamiento de Eisner (1998), citado por Murillo, es decir, “aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles” (2004, p. 25). Los pequeños detalles, los momentos y las situaciones, de interacción con los niños, están cargados de significado, pues ellos desde su ser se lo confieren. Otra característica es la sensibilidad pedagógica, para establecer una relación pedagógica con los niños se hace necesario acercarse a sus formas de interactuar con los otros y ese acercamiento debe ser simétrico, en comprensión de ese sujeto. Como afirma Manen: “los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (1998, p. 63). Los niños perciben si hay un interés real por sus circunstancias, sus relatos y sus producciones, además de expresarlo como un llamado a reconocer su existencia. Esta sensibilidad aduce a la escucha atenta, de cerca, en un ambiente de confianza y tranquilidad.

Una última característica (aun cuando sin duda existen muchas más), es el saber de experiencia o saber pedagógico, ese saber que se adquiere con las prácticas pedagógicas, conversaciones, reflexiones, lecturas, seminarios, en la interacción con los niños y las niñas, con las familias, con los compañeros docentes, con este proceso investigativo, un saber que se requiere para describir y comprender los datos narrativos. Así lo afirman Alliaud, Feldman, Suárez y Vezub: “Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese saber de la experiencia, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación” (2008, p. 4).

Por esto Ana Castro sugiere, “escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión del investigador de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva de los agentes educativos adultos, padres y maestros” (2010, p. 790). En el contexto escolar en ocasiones estas voces son silenciadas por el ruido que

producen, la sinceridad de sus palabras y la facilidad para expresar lo que sienten, sin prejuicios, espontáneamente.

Estrategias de recolección de los datos narrativos

Como ya lo he mencionado, el presente estudio se realizó con niños y niñas de cinco y seis años, del grado transición, para lo cual era necesario generar unas técnicas de colección de la información acordes con las características de la población. Mejor que nombrarlas como técnicas, he optado por nombrarlas como estrategias de recolección de los datos narrativos, en virtud de la población, del enfoque y los procedimientos metodológicos.

La observación de cerca

La observación de cerca es una noción empleada por Manen, como un método indirecto para recoger material experiencial, pues “para poder acceder a la experiencia con niños pequeños puede ser importante jugar con ellos, pintar, dibujar, seguirlos en sus espacios de juego y en las cosas que hacen, mientras usted permanece atento a cómo es para ellos” (2003, p. 86). Así como lo sugiere el autor, los momentos de juegos (actividad esencial para los niños), de acciones pedagógicas, en las interacciones, entre otras experiencias, que fueron el insumo para esta observación de cerca, conjugada con la “mirada epistémica”, en clave de captar momentos y situaciones, expresiones, gestos, relaciones, relatos. Siguiendo con Manen, “la observación de cerca requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa en la relación social” (2003, p. 87).

Esta observación de cerca se hizo en los diferentes momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, y de otros momentos de la cotidianidad escolar en las que los niños participan activamente. El propósito es agudizar la mirada y preparar la escucha para captar lo que puede significar para los niños compartir el espacio escolar, esto se puede ver expresado en relatos, interacciones, actitudes, silencios, en como se desenvuelven naturalmente.

El instrumento utilizado para registrar esas observaciones de cerca fue el “Diario narrativo”, que tuve a la mano para registrar los momentos más relevantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta lo que plantea Manen, en el sentido de equilibrar las partes y el todo. “En varios momentos será necesario dar marcha atrás y observar el total, el contexto y el modo en que cada parte debe contribuir a la totalidad” (2003, p. 52). Este instrumento fue clave para registrar los momentos más relevantes que hicieron parte del objeto de investigación, los

apuntes y notas del diario narrativo posibilitaron reconstruir momentos que fueron descritos y analizados en el informe narrativo. Este “Diario narrativo” constituye lo que Connelly y Clandinin en investigación narrativa definen como notas de campo de la experiencia compartida: “el investigador participa en la situación con los niños, con la profesora, y recogiendo sus notas. Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos en clase” (1995, p. 24).

Las asambleas

Las asambleas son un ritual que se realiza con frecuencia con los niños y las niñas. Es una práctica cotidiana que hace parte de los momentos pedagógicos. La finalidad es compartir experiencias desde las narrativas y los relatos de los niños, cuando se hacen en el espacio escolar hay un tema o aprendizaje para abordar y dialogar, cuando se hacen espontáneamente se conversa con libertad acerca de las diversas experiencias. En el documento “¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra?”, anexo a los Derechos Básicos de Aprendizaje de transición, define “la Asamblea es un espacio de actividad conjunta específicamente verbal, y rico en cuanto a sus posibilidades interactivas, donde los niños pueden expresarse acerca de diferentes temas, compartir la tradición oral y sus experiencias” (2016, p. 30).

En el marco de la investigación, las asambleas se hicieron acerca de preguntas movilizadoras del pensamiento y relacionadas con la comprensión del fenómeno, el instrumento utilizado para transcribir estos relatos de las asambleas, titulado Registro de asambleas, que después de ser grabadas las transcribía a este formato sin realizar ningún tipo de modificación, por el respeto de las voces naturales de los niños y las niñas.

Dibujos relatados

El dibujo es una de las expresiones artísticas más significativas para los niños. A través de sus creaciones expresan otras dimensiones desconocidas, que sólo ellos pueden ayudarnos a interpretar. Es por esto que es un recurso que se utiliza con frecuencia en la investigación con niños. Ana Castro, quien ha realizado varias investigaciones con niños, sostiene que “las investigaciones más recientes han considerado el dibujo como un medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia en las habilidades verbales y de alfabetización”. Les permite a aquellos que se les dificulta expresarse en público un momento más íntimo para relatar sus dibujos en la medida en que, “es un medio de ayudar a los niños a hacer visibles sus pensamientos a los demás” (2010, p. 792).

El dibujo es entonces una actividad que el niño conoce desde antes de la escolarización, en la escuela le van agregando otros detalles de acuerdo a su desarrollo evolutivo y estímulos del medio. Es así como de una manera natural, diría, en mi trabajo el dibujo se consolida como una estrategia para que los niños relaten eso que plasmaron en una hoja con lápices y colores, y que para ellos posee un significado en sí mismo, que es en últimas una forma de acercamiento a sus relatos de experiencias. Estos dibujos en el momento de la investigación surgieron de las provocaciones y preguntas en torno a la escuela, los espacios escolares, las relaciones establecidas con los otros y con la maestra.

El instrumento utilizado para recolectar estos datos narrativos fueron las fotos de los dibujos y en la parte posterior del dibujo se transcribía el respectivo relato. Algunos relatos eran suficientemente elaborados, otros más cortos, dando pie a preguntarse por algunos elementos aparecidos en el dibujo, pero a los cuales el niño aparentemente no hacía referencia.

Consideraciones éticas

Con el fin de ser consecuentes con el hecho de que esta investigación se realizó con sujetos activos y actores sociales, los planteamientos de Barreto (2011) donde propone unas consideraciones éticas a tener en cuenta al momento de investigar con niños y niñas, complementaron argumentativamente las acciones que se llevaban a cabo en el aula y en los momentos investigativos. Destaca que la participación, debe ser voluntaria, sin que los niños se sientan presionados por mi condición de ser su maestra, reiterándoles que sus aportes a la investigación son relevantes.

Siguiendo a Barreto (2011), la información que se divide en el asentimiento, denominado Asentimiento informado de los niños y las niñas para participar en la investigación, a través de pictogramas para la comprensión de los niños, además de una posterior explicación del mismo, teniendo en cuenta que en cualquier momento pueden expresar su deseo de no continuar; y el consentimiento por parte de las familias; nombrado como Consentimiento informado de las familias, en las que permiten que los niños hagan parte del proceso investigativo, donde se les explica que se tomarán fotos, videos, relatos, todo esto con fines académicos. Todas las familias estuvieron de acuerdo en la participación de los niños y las niñas en la investigación, participaron de las actividades planteadas desde su función como adultos significativos de los niños.

Valorar el proceso

El resultado de este proceso de investigación se presenta como un informe narrativo con el fin

de dar a conocer el análisis y descripción de los datos narrativos que como aduce Bolívar “tiene la ventaja de no violar ni expropiar las palabras de los sujetos investigados” (2002, p. 15). Lo elaboré tejiendo sentido entre las voces de los autores referenciados, los datos recogidos a través de las diferentes estrategias metodológicas: las narrativas y dibujos de los niños y las niñas, y mis reflexiones como un saber pedagógico o de experiencia.

De este proceso de análisis se despliegan tres unidades de sentido a las que los datos me aproximaron: la escuela como lugar de acogida, la escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos y la escuela para ser reflexionada.

La escuela como lugar de acogida

De acuerdo a las narrativas de su sentir por la escuela, se infiere un agrado por este lugar que los acoge, los abraza, les presenta diversas formas de vivir la experiencia escolar, no solo limitándose al espacio de la escuela, sino explorando otros lugares, talvez para algunos desconocidos. En palabras de Malaguzzi “una escuela amable” que propicia encuentros, comunicación y relaciones. Hay un reconocimiento del otro, con el que se dialoga, juega, comparte, pelea, se le saca la lengua y amenaza con golpearlo, pero que al rato vuelven a ser los mejores amigos. En el otro, hay un interlocutor y me incluyo, al que se le cuentan los secretos de la vida, normalmente en voz baja o para que otros no escuchen y se alejan: “Profe vea, están hablando de mí... me están mirando y le dice pasito para que no pueda escuchar” (Salomé, 5 años). Hay un desagrado de algunos por cumplir con los deberes y buscan evadir responsabilidades escolares. Algunos niños son trasgresores de los acuerdos grupales, siendo conscientes de ello, es un desafío a la autoridad o un deseo por determinar el efecto de sus acciones.

Y retomo a Duch, cuando plantea la importancia de la escuela y de la crisis de las transmisiones, cuando se le ha restado importancia a las pequeñas cosas para convertirlas en insignificantes, lo que conlleva la pérdida del valor del “encuentro inmediato cara a cara, corazón a corazón, de sus miembros” (1998, p. 22). Y es inevitable en lo personal no considerar todas estas experiencias de la escuela como ese encuentro con el otro desde el amor, es un año escolar que se comparte con esas personas un largo tiempo de la cotidianidad, con las que se vive diversidad de momentos, y al finalizar el año hay nostalgia, hay abrazos, lágrimas: “Profe ¿yo no puedo pasar a primero contigo y con todos mis amiguitos?” (Isabela, 5 años). Creo en el amor de los niños y que hablan desde el corazón, es cierto también que experimentan otros sentimientos desde el desencuentro y los expresan desde su ser y hacer. Reitero que la escuela así vivida con estos itinerarios, pautas, momentos, situaciones, cumple su misión de “abrir los horizontes del presente y del futuro a niños y adolescentes, que le han sido confiados por la

sociedad” (Duch, 1998, p.12).

En sus dibujos relatados se destacaron lugares más concretos de la escuela, que representan para ellos diversión, compartir, jugar, estar libres en un espacio abierto; entre ellos el parque, el salón, la sala de sistemas y la cancha. Ante esta manifestación artística como un lenguaje de expresión los niños dejan ver y oír su sentir, ya que con el relato del niño se profundiza en estas formas de lápices y colores, así como afirma Forero, “el dibujo y las narrativas que lo acompañan fueron esa voz viva de sus pensamientos, sentimientos, experiencias y emociones” (2018, p.64).

La posibilidad que brinda el dibujo acompañado del relato es poder ver con los ojos del niño lo que aparentemente no se logra percibir en el dibujo. Se pueden configurar unos relatos con más elementos en los cuales pareciera que los dibujos sirven de apoyo para generar nuevas narrativas, incluso al precio de salirse del hilo conductor de la conversación. Con sus dibujos se vislumbra un reconocimiento de espacios significativos para ellos, de los que más disfrutaban y reclaman con insistencia.

Vuelvo a nombrar cómo los niños se sienten acogidos, ya no sólo desde lo simbólico sino desde sitios específicos, espacios que disfrutaban y les permiten vivir experiencias que después son narradas como un acontecimiento. La satisfacción de terminar la actividad propuesta, salir al frente de sus amigos y tener la atención de ellos (por cortos instantes), lograr armar ese rompecabezas que les parecía tan difícil, escuchar narrativas de la maestra y empezar a incorporar un lenguaje nuevo a su léxico. La meleadita, el gol, la celebración, el abrazo por ganar el partido, el sudor por ese encuentro deportivo y compartir el agua como todos unos amigos, después de haber sido rivales en el juego. El descubrimiento pedagógico del uso del computador, la sorpresa de ver un video beam proyectar en un tablero y buscar una explicación lógica a ese hecho, dibujar en Paint y asombrarse de su talento no tan hábil con el lápiz y los colores. Con esto quiero hacer alusión a Duch, cuando plantea el doble sentido del lenguaje o la lengua materna, pues los niños empiezan a practicar eso que se aprende en la escuela: “el ser humano experimenta la necesidad de la lengua materna en un doble sentido: para expresarse, la comunidad debe aprender y practicar los lenguajes, pero el auténtico uso de los lenguajes se plasma en forma de comunidad” (1998, p. 24).

La escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos

Uno de los cuatro pilares de la educación, es aprender a vivir juntos, según Delors, en el documento de la Unesco La educación encierra un tesoro; aprender a vivir con los demás, se presenta como un pilar haciendo alusión a la importancia de aprender a estar con el otro y por

lo que debe propender la educación. Este aprender a vivir juntos viene estrechamente relacionado con una escuela que acoge y posibilita aprender a vivir con el otro en su irreductible alteridad. Llegar a la escuela y encontrarse con otros que sienten, piensan y viven diferente implica inevitablemente aprender a vivir con el otro y su singularidad.

Como lo plantea Delval, una de las funciones de la escuela es socializar a los niños, “es decir hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros niños de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros” (2001, p. 87). En este contexto la escuela se convierte en ese lugar donde se adquieren otras formas de relacionarse con el otro.

Transformar la mirada hacia la escuela implica entonces hacer de estos relatos de los niños una forma de pensar estrategias pedagógicas en las que se aprenda a convivir con el otro, escuchar sus voces con la intención de hacer eco en las prácticas y generar otras formas de relación con los otros. Como lo afirma Delval, “en la escuela el niño y la niña aprenden las regulaciones abstractas. No son normas como las de la casa, personales, variables, modificables. Por el contrario, en la escuela hay normas que no son negociables” (2001, p. 89).

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que este estudio está permeado por aportes de la sociología de la infancia, los momentos descritos anteriormente y vivenciados por los niños y las niñas son un ejercicio de agencia en sí mismo, es decir los niños como agentes sociales que como lo describe Pavez y Sepúlveda “participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2019, p. 203). La socialización es un ejercicio de agencia, en este contexto escolar, los niños y las niñas toman decisiones basados en acuerdos ya establecidos, donde reconocen beneficios y posibles consecuencias, con las vivencias y encuentros determinan contribuir a prácticas de relación con el otro basados en la consideración y el respeto. Así como también algunos deciden trasgredir acuerdos porque aún no le encuentran un sentido. Esto confluye en las formas de habitar la escuela.

Se aprende a vivir juntos, viviendo juntos. En el encuentro con el otro, dando al otro lo que hace parte de mí, escuchando y haciendo propios sus relatos porque me identifico con él, comprendo su historia de vida y eso me conmueve, conocer esa otra faceta que, en los afanes cotidianos se desconoce, reconocer en el otro un ser humano que se equivoca, que merece que lo escuchen y le den otra oportunidad. Es la vida misma con todas sus vicisitudes, momentos agradables y desagradables. En línea con los planteamientos de Ospina, Alvarado y Fajardo, “cada sujeto puede ser autor y protagonista de su historia de vida a partir de sus posibilidades, sus potencias, sus resistencias y su capacidad de agencia” (2018, pág. 4)

La escuela para ser reflexionada

En los referentes conceptuales que hicieron parte del soporte teórico de esta investigación hay un elemento en el que todos los autores abordados coinciden en destacar la importancia de la reflexión acerca de la educación, la pedagogía, la escuela, el hacer pedagógico, la maestra, los niños. Se considera un acto clave en tanto permite una mirada más profunda, elaborada y pensada de lo que se hace y se dice. Duch (1998) acude a la reflexión como un mecanismo de adherir a la praxis pedagógica la acogida y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad. Masschelein y Simons (2014), la auto-reflexión como una disponibilidad permanente que implica una constante evaluación del propio rendimiento en términos de sus fortalezas y debilidades. Manen (1998) considera que con la reflexión se puede tener un conocimiento de los niños y por ende una relación pedagógica más apropiada. En las bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) menciona “la reflexión de la maestra sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas” (p. 28).

Es un amor por mi vocación, mi profesión, por los niños y las niñas, por la escuela, por las posibilidades de transformar mi vida y la de otros, un amor como lo nombra Larrosa y Venceslao, citando a Hannah Arendt, el doble amor por el que se decide la educación, “el amor al mundo y el amor a la infancia, -y agregan- nosotros nos atrevamos a añadir un tercero: el amor a la escuela” (2018, p. 108). Y es un amor que se transmite en las situaciones, acciones y relaciones pedagógicas, que los niños logran percibir y permite establecer conexión conmigo y lo que les propongo como un acto de amor hacia ellos. Así como lo describen Masschelein y Simons, “como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas” (2014, p. 37).

También quiero mencionar un instrumento que aportó a este proceso reflexivo y fue la Bitácora de la Práctica Pedagógica. Esa bitácora es una herramienta práctica para que las maestras y maestros nos apropiemos de Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Fue entregada al inicio del año por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación, tiene como propósito que se relate la experiencia pedagógica, se reflexione sobre el quehacer y enriquecer el saber, para construir propuestas cada vez más significativas con los niños y las niñas de primera infancia. En sí no fue un elemento pensado en la investigación, surgió en el camino y me permitió claridades y comprensiones en el ejercicio de reflexionar sobre mi rol como maestra investigadora y la apropiación de los referentes curriculares.

Para concluir este asunto de la escuela para reflexionar quiero aludir a dos aspectos que considero fundamentales, en primer lugar, como estas reflexiones, interacciones y saberes se van constituyendo en saber pedagógico o de experiencia, dotando el oficio docente de posibilidades para adecuar sus prácticas pedagógicas en contexto y en tiempo presente de acuerdo a las especificidades de los niños y las niñas. En segundo lugar, plantear un elemento al que varios autores aluden Dussel, Carly, Arfuch Masschelein (2006) y es la práctica de educar la mirada pedagógica, como lo advierte Masschelein “A mi modo de ver, para educar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo - hacia un futuro mejor-” (2006, p. 296). En este sentido y en contraste con la propia experiencia investigativa fue un caminar por senderos desconocidos, pero en el ejercicio de ampliar la mirada y escribir acerca de estos pasos se adquieren comprensiones; al tiempo que me liberaba de supuestos, certezas o predisposiciones. Fue un abrir los ojos para permitirme ver lo que en la cotidianidad escolar acontecía, pero con otra mirada, reflexiva, crítica, comprensiva. Dando lugar a la posibilidad de ofrecer, dar más, entregarse, como lo nombra Masschelein, “es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia” (2006, p. 306).

Configuración del campo de experiencias

El campo de experiencias en este escrito es la conjugación de saberes acerca de los niños y las niñas, las interacciones que se establecen en la práctica pedagógica y el saber de experiencia. Al acercarme a la finalización de este informe narrativo considero que esta experiencia investigativa hace parte del campo de experiencias para ser discutido, puesto en escena y aporta elementos para las investigaciones en el campo de las infancias.

Los hallazgos se sustentan en los resultados del análisis y en cómo estos datos narrativos salen del sujeto y retornan a configurar nuevas experiencias, es decir, en el caso específico de los niños y las niñas, los relatos surgen de sus interacciones, son puestos en común con sus pares y maestras, el niño en la configuración de su relato hizo una figuración de sí y exteriorizó parte de su esencia al nombrar que quiere a sus compañeros de aula, actúa en consecuencia y establece unas relaciones más armónicas basadas en ese afecto hacia el otro. Algo similar sucede con la escuela, pues en sus relatos aparece como un lugar que lo acoge, en ese sentido identificará más momentos y prácticas acogedoras que le signifiquen que permanecer en la escuela es un tiempo fructífero. Lo mismo sucedería si sus relatos expresaran un desprecio por la escuela o el compartir con otros.

Las anteriores afirmaciones las respaldo en mi propia experiencia; mi mirada hacia la escuela

se transformó cuando mi discurso de la escuela transitó de un lugar tedioso y tensionante al lugar donde tenía la posibilidad de construir otras formas de relación pedagógica con los niños y las niñas. En mis reflexiones concluí que en estos dos años de investigación los niños de la comunidad son los mismos que presenté en el planteamiento del problema, no han variado, pero la relación que establezco en este momento es distinta, entonces fue mi mirada, mi abordaje, mis relaciones y mis concepciones fueron las que se transformaron.

Conclusiones

Así entonces quiero concluir que como maestros es indispensable estar habitados de preguntas por la escuela, como lo afirma Freire, todo conocimiento comienza por la pregunta, es importante cuestionarnos; a la par armonizar ese ser maestro con ser investigadores que nos muevan del lugar de las certezas, que ya todo está dicho y hecho, que asumamos nuestro compromiso con los niños y las niñas sin delegar nuestra responsabilidad pedagógica a otros. Como lo plantea Kohan, “No hay aprendizaje sin entrega, sin exponerse a un viaje que nos saque de la zona de confort” (2018, p. 79).

Para comprender a los niños y las niñas, sus particularidades e intereses, y actuar en consecuencia, es esencial escucharlos, propiciar estrategias que pongan en juego sus palabras, permitir que den cuenta de sus experiencias, pensamientos, sentimientos y emociones, sus relatos en ocasiones pueden incomodar pues los niños no maquillan sus expresiones, pero nos permitirán mirar las propias prácticas en la voz de los receptores de nuestras transmisiones con todo el criterio para determinar lo que perciben de nuestro ser y quehacer como maestros.

Para este acercamiento investigativo y pedagógico con los niños y las niñas también se hace importante analizar los procedimientos de aproximación al fenómeno o la experiencia escolar, el asunto de la sensibilidad y el tacto pedagógico dejarán una marca en las relaciones que se establecen de tipo pedagógico e investigativo con estos sujetos de derechos, actores sociales y que inciden en las decisiones que los afectan. Puedo afirmar que después de esta investigación sus prácticas se transformaron, las conversaciones fluyen, hay un interés por relatar y escuchar experiencias, hay una cercanía con el otro desde su existencia como compañero de aula y como otro narrador de historias. Las narrativas de experiencias dan cuenta de la capacidad reflexiva de los niños y las niñas, sus relatos reflejan el acontecimiento vivido con matices de significación individual.

Con las contribuciones de la sociología de la infancia, se percibe la capacidad de agencia de los niños y las niñas, su participación activa en cada una de las decisiones investigativas y pedagógicas dando rumbo y sentido a este estudio, siendo su voz, sus experiencias, su presencia

y existencia quienes determinaron los resultados y reflexiones que surgieron en este trayecto, como lo plantea Pavez, “los niños y las niñas son y deben ser vistos como agentes, es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2012, p. 94).

El enfoque biográfico - narrativo constituye una apuesta por biografiar y narrar la experiencia del sujeto como un relato de sí, con miras a interpretar y analizar los datos narrativos. En lo biográfico se puede percibir el sentido de la experiencia que se traduce en un discurso comunicativo que al constituir una estructura narrativa la existencia se elabora como una historia. Bolívar afirma: “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (2002, p.2).

En los estudios con los niños y las niñas los investigadores en sus resultados coinciden en afirmar la importancia de decidir una metodología acorde al proceso de desarrollo infantil, a sus intereses y necesidades. Por lo general, los propósitos se inclinan por su sentir, gustos, representaciones, percepciones en cuanto a prácticas o espacios, y se fundamenta en la forma en que se concibe y se trata a la infancia, pues desde ahí se proyectarán sus posibilidades en la investigación. Gil y Jover plantean que “conocer la infancia requiere hoy menos ideas abstractas y más trato humano” (2000, p. 109), por tanto, debe haber una preocupación direccionada por su sentir, más que por su pensar, y para acceder a estos sentires es necesario darles la palabra, escucharlos para que hablen de sí y lo que los rodea: “las narraciones biográficas pretenden acertadamente dar la palabra a los niños y las niñas (...). La educación es una tarea, primero, de acogida y, luego de escucha” (2000, p. 120). No se trata solo de escucharlos y darles la palabra, se debe procurar por el eco de sus voces, así como concluyen los autores: “El educador auténtico sabe escuchar pero también agitar existencias y ofrecer horizontes más amplios” (2000, p.12).

Con los anteriores planteamientos quiero dejar abierta la discusión en cuanto a las metodologías más adecuadas para investigar con niños y niñas, teniendo como premisa el interés superior del niño y la niña, del reconocimiento de ser sujetos de derechos, activos y participativos, con una voz que les figura su existencia y siendo expertos en asuntos que les afecten y en sus propias vidas.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. Feldman, D, Suárez, D. y Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Universidad de Buenos Aires. Sitio web: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/>

institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf

Amador, J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Universidad Pedagógica Nacional. Número 37. pp. 73 – 87.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, M.P. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 54 No 5. pp. 1 – 18.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9, No 2. pp. 635 - 648. Beltrán, I. Castro, I., e Higuera, C. (1997). Lo que todo educador debe saber. FECODE, Federación Colombiana de Educadores. Bogotá.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.

Carrillo, S.C. y Runge, A.K. (2018). Nuevos Estudios Sociales sobre Infancia o Nuevas Sociologías de la Infancia. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.

Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Vol. 2, No 1. pp. 789 - 796. Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>

Connelly, M., Clandinin, J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes.

Delors, J., (Comp.) (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones Unesco. México.

Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y Educación. Figuras del individuo proyecto. Buenos Aires: CLACSO

Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela. Razones y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata. Segunda edición.

- Duch, L.I. (1998). La educación y la crisis de la modernidad. España: Editorial Paidós Educador.
- Forero, L.A. (2018). Escuchando los dibujos de los niños. Una mirada a las narrativas que acompañan los dibujos libres de los niños. Tesis de Maestría en Estudios en Infancias. Universidad de Antioquia.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad. Vol. 43 Núm. 1. pp. 9 – 26.
- Gil, F. y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason, N° 31. pp. 107 – 122. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=78595>
- Larrosa B., J. Editor. (2018). Elogio de la escuela. Educación: Otros lenguajes. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila
- Larrosa B, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport. No 19. pp. 87 – 112.
- Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Editorial Paidós.
- Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books S.A.
- McEwan, H. y Egan K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Editores Miño & Dávila.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En: Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial.
- Mineducación. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá.
- Mineducación. (2017). Bitácora de la Práctica Pedagógica. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá.
- Mineducación. (2016). ¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para

promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá.

Murillo, G.J. (2004). Retratos de familia y escuela a través del juego dramático. *Revista educación y pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Vol. 16, No 40. pp. 25 - 39.

Murillo, G.J. Compilador y prólogo (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Clacso/Facultad de Educación Universidad de Antioquia/ Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/h3qp>

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. No 27, pp. 81-102.

Pavez, I. y Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*. Vol. 3, pp. 193 – 210. Sitio web: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>

Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó: 1980 – 2005.

Universitas humanística No 72. Sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n72/n72a08.pdf>

Seminario Introducción a la propuesta educativa Reggio Emilia, Italia. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia”. Bogotá, octubre 6 y 7 de 2006.

UNICEF. Unidos por la Infancia. (1946 - 2006). Convención sobre los derechos del niño. Comité español.



CATEGORÍA —
Investigaciones en desarrollo
realizadas por personas cursando
maestría o doctorado —

Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia 2000 - 2022

Sandra Milena Robayo Noreña

Situación problemática de la primera infancia a la que la investigación o trabajo quiso contribuir

El tema de esta investigación es la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, en el periodo 2000- 2022. Desde la Teoría de campos de Bourdieu se pretende conocer las condiciones históricas en las que emerge; los agentes relacionados con dicha emergencia y el análisis de sus capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos dando cuenta de la estructura, las relaciones de poder, las posiciones, estrategias, luchas e intereses.

El Campo de la Primera Infancia no ha sido abordado como tal, aunque van en aumento las producciones de conocimiento desde diversas ciencias y áreas de saber y en ellas se evidencian transformaciones en las concepciones, imaginarios y prácticas. El reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas; los descubrimientos científicos, los recientes abordajes desde las políticas públicas y las prácticas cotidianas en la interacción familiar, social e institucional con niños y niñas también son reflejo de la existencia de ese “espacio social” en términos de Bourdieu.

Comprender el campo de la primera infancia, considerando la noción de campo, como herramienta analítica y teórica, permitirá problematizarlo, reconocer las condiciones históricas en las que emerge, analizar su estructura, su juego, los agentes, sus capitales, su habitus y los límites propios. Conocer las relaciones de poder, las posiciones, estrategias, luchas e intereses que se dan entre los agentes, para comprender el mundo social – la primera infancia -: sus problemas, sus conceptos y sus instrumentos de conocimiento, y frente a ello, adoptar una

actitud reflexiva. Así, se visibilizaría la primera infancia como campo, invitando a movilizar la gestión de conocimiento situado, oportuno y necesario desde la investigación, disseminación, uso y apropiación que a su vez redunde en políticas públicas, normativas y lineamientos; y en prácticas educativas y prácticas de interacción familiar y social.

Planteamiento del problema y sus objetivos

En la revisión de 105 estudios sobre la primera infancia como campo, se identifican tres tendencias principales.

Primero, se destaca la importancia de aproximarse históricamente a la primera infancia, donde emergen estudios desde disciplinas como la sociología, historia, antropología y educación, así como aproximaciones jurídicas y literarias. Sin embargo, persiste un vacío en desarrollos sistemáticos específicamente sobre el campo de la primera infancia como objeto autónomo de análisis.

La segunda tendencia agrupa investigaciones con enfoques higienistas y economicistas que ven a los niños y niñas como “futuro”, vinculados a diagnósticos, atención integral y educación inicial. Estos estudios privilegian criterios definidos por organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, OMS, Banco Mundial), evidenciando cómo la categoría primera infancia ha transitado de lo privado a lo público, aunque sigue predominando una mirada que enfatiza la protección más que la participación activa de los niños y niñas.

La tercera tendencia se refiere a la producción de conocimiento originada en entidades gubernamentales, ONG y privadas, a nivel nacional e internacional, que ha incidido directamente en políticas públicas, marcos normativos y acciones territoriales. Incluye aportes historiográficos y reflexivos, aunque persisten limitaciones metodológicas: los estudios cuantitativos se vinculan sobre todo a ciencias de la salud y, aunque predominan los cualitativos, pocos usan metodologías centradas en la voz de los propios niños y niñas.

Además, se reconocen aportes recientes desde la subjetividad, la paz, las artes, la comunicación y enfoques interculturales y participativos, especialmente desde la gestación. Sin embargo, se identifican vacíos clave: falta una perspectiva de género que cuestione qué significa “ser niño o ser niña” en primera infancia; una perspectiva étnica que dialogue con las concepciones propias de los pueblos originarios y afrodescendientes; una perspectiva territorial que problematice las desigualdades entre lo urbano y lo rural; y el reto de comprender a los niños y niñas como sujetos políticos y agentes con capacidad de incidir.

Desde estos hallazgos, surge la necesidad de comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia entre 2000 y 2022, periodo en el que se consolida un hito importante

con la creación de la Alianza por la Niñez y la formulación de políticas públicas específicas. Así, la investigación se propone responder: ¿Cómo ha emergido el campo de la primera infancia en Colombia en este periodo?, explorando las condiciones históricas, los agentes implicados y los capitales (económicos, sociales, culturales y simbólicos) que configuran el campo, así como los discursos que han dado forma a este proceso.

Este ejercicio investigativo busca aportar a la construcción crítica de un campo aún en consolidación, reconociendo tensiones, apuestas históricas y la necesidad urgente de avanzar hacia miradas más complejas, situadas y pluralistas sobre la primera infancia en Colombia.

Tabla 1. Objetivos de la investigación

Objetivo general		
Comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, en el periodo 2000- 2022		
Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Describir las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia	Caracterizar los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia	Analizar los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.

Principales elementos del marco teórico y conceptual

La primera infancia como construcción social y campo en Colombia

El concepto de primera infancia surge de una preocupación por el bienestar de niños y niñas, pero ha evolucionado gracias a aportes de distintas disciplinas que la reconocen como una construcción social: una noción cultural e histórica que estructura la manera en que la sociedad percibe, nombra y se relaciona con las infancias. Este reconocimiento invita a cuestionar enfoques reduccionistas que ven la infancia solo desde lo biológico o asistencial, destacando la importancia de comprenderla como una etapa marcada por relaciones sociales, cultura e historia.

En Colombia, hitos como la Alianza por la Niñez Colombiana (2002) y la Política Pública de Primera Infancia (2006) consolidaron la categoría “primera infancia” en lo público,

transformando la visión de los niños y niñas como meros receptores de atención hacia su reconocimiento como sujetos activos de derechos. Sin embargo, persisten tensiones: políticas y programas continúan reproduciendo enfoques desarrollistas y economicistas que privilegian indicadores homogéneos y desconocen diversidad étnica, territorial y cultural, consolidando un sesgo occidental y urbanocéntrico.

El análisis se enriquece con la teoría de campos de Bourdieu, que permite ver la primera infancia no solo como una etapa de vida, sino como un campo social en el que interactúan agentes diversos: productores de conocimiento (investigadores, universidades), distribuidores (programas, políticas, publicaciones) y consumidores (familias, estudiantes, operadores). Estos agentes disputan posiciones a través de capitales (cultural, simbólico, social y económico), construyendo reglas, sentidos y prioridades que configuran el campo.

Desde esta perspectiva, la educación inicial se concibe más allá de la preparación escolar: como un proceso integral de interacciones que potencia capacidades y construye ciudadanía, reconociendo a los niños y niñas como actores sociales con agencia para transformar su entorno. Las políticas públicas, aunque históricamente asistencialistas, avanzan hacia enfoques más amplios que incluyen la corresponsabilidad, la participación y la intersectorialidad, aunque persisten retos para incorporar miradas plurales y situadas.

Finalmente, el enfoque de curso de vida permite ver la primera infancia no como etapa aislada, sino como parte de trayectorias vitales influenciadas por condiciones históricas, contextos sociales y culturales, interdependencia generacional y cambios sociales. Así, se supera la fragmentación, reconociendo a los niños y niñas no como seres pasivos, sino como sujetos que construyen su vida en relación con otros.

En conjunto, este referente conceptual propone comprender el campo de la primera infancia en Colombia como una construcción histórica, relacional y disputada, que articula políticas, saberes, prácticas y tensiones; y en la que los niños y niñas son reconocidos no solo como beneficiarios, sino como sujetos sociales, culturales y políticos con capacidad de agencia y participación.

Población o sujetos participantes

La población principal son los agentes que hacen parte del Campo de la Primera Infancia: entidades gubernamentales, academia (universidades y centros de investigación), agentes educativos (docentes, cuidadores, profesionales y actores comunitarios), organizaciones sociales y comunitarias, familias y, de manera central, los propios niños y niñas como sujetos de derechos

y actores sociales activos.

Como se da cuenta en el apartado de la metodología, esta investigación se teje desde una revisión documental, cuyo corpus está conformado por: Documentos normativos de Políticas públicas para la primera infancia (Política pública nacional, departamento de Antioquia, dos distritales (Bogotá y Medellín) y cuatro municipios que son ciudades capitales de las regiones (Barranquilla, Cali, Guaviare, Villavicencio); Modelos pedagógicos de operadores de primera infancia; y, Documentos Maestros de programas de pregrado y posgrado en primera infancia.

Las entrevistas y los mapas de agentes vinculan niños y niñas diversos (pertenecientes a comunidades urbanas, rurales, indígenas, migrantes extranjeros, desplazados, afro, condiciones de salud o discapacidad), así como operadores de políticas pública, personas clave desde la academia y tomadores de decisiones políticas.

Marco Metodológico

Retomar la noción de campo de Bourdieu, como herramienta de análisis para comprender la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia requiere tener en cuenta las categorías fundamentales que propone el autor y considerar que dichas categorías se tienen que leer en relación con las demás y que, al articularse con realidades empíricas, viabiliza distintas posibilidades de interpretación.

Enfoque

En la teoría de campo de Bourdieu, las categorías agentes, capitales, juego, habitus, ilusio y relaciones de poder conforman un sistema relacional que permite comprender cómo se estructuran, mantienen o transforman los campos sociales. Los agentes son individuos o colectivos que ocupan posiciones diferenciadas dentro del campo, definidos por el volumen y la composición de los capitales que poseen: económico, cultural, social y simbólico. El habitus representa las disposiciones interiorizadas a lo largo de la trayectoria social, que guían de manera práctica y pre-reflexiva sus percepciones y acciones. El juego alude a las estrategias y luchas por el reconocimiento, influencia y legitimidad que despliegan los agentes para mantener o mejorar su posición. La categoría ilusio explica el compromiso profundo que tienen los agentes con el campo y sus reglas, es decir, el hecho de que consideran que “vale la pena jugar”. Finalmente, las relaciones de poder organizan el campo como un espacio de disputa dinámica, donde la posición de cada agente depende no solo de sus recursos y habitus, sino también de las reglas, tensiones y consensos que definen lo legítimo y valioso en ese espacio social. En conjunto, estas categorías ofrecen una perspectiva compleja para analizar cómo se configuran

las prácticas, discursos y estructuras que dan forma al campo de la primera infancia.

Desde el constructivismo estructuralista, propuesto por Bourdieu, se adopta una mirada relacional que trasciende las oposiciones clásicas (objetivo/subjetivo, individuo/sociedad), integrando estructuras objetivas y experiencias vividas de los agentes. Esta perspectiva permite analizar cómo el campo se configura históricamente a través de prácticas, discursos y trayectorias, reconociendo a niños y niñas como agentes sociales que lo constituyen y contribuyen activamente a su transformación.

Esta lectura de la realidad social permitirá hacer contribuciones claves al campo de la primera infancia en Colombia y reconocer a los niños y niñas como agentes sociales que le constituyen.

Estrategia metodológica: técnicas e instrumentos

El estudio sobre la emergencia de la primera infancia como campo en Colombia parte de comprender sus orígenes históricos y cómo su estructura se ha ido formando (Bourdieu, 2007). Se emplea el análisis documental para identificar condiciones históricas, complementado con entrevistas a agentes clave (niños y niñas de 3 a 5 años, operadores de políticas públicas, académicos y tomadores de decisiones), considerando criterios étnicos y territoriales.

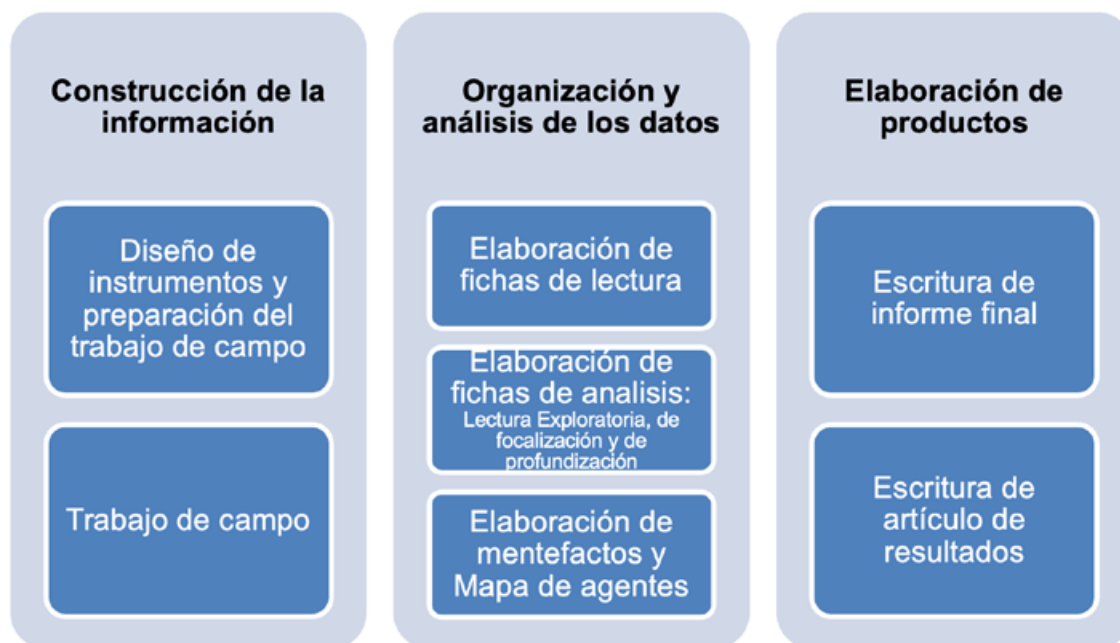
Además, se elaboran mapas de agentes para analizar relaciones, niveles de influencia y tipos de capital (económico, social, cultural y simbólico) que poseen, retomando la técnica de mapa de actores. Las entrevistas se realizan con escucha activa, reconociendo la historia singular de cada participante (Bourdieu, 1999).

Desde una perspectiva ética, se garantiza consentimiento informado con los adultos y adultas, asentimiento con los niños y las niñas, confidencialidad y transparencia en el análisis, evitando juicios de valor y compartiendo los resultados finales de manera clara y respetuosa con todos los participantes.

Plan de actividades para el desarrollo del trabajo de campo o investigación

La investigación se llevará a cabo a partir de tres momentos dialógicos, con sus respectivas actividades, como logra verse en la ilustración 1.

Ilustración 1. Diseño metodológico de la investigación



Nota: Elaboración propia

Plan de inversión del recurso recibido para el desarrollo del trabajo de campo o investigación

En el caso de la investigación se tiene previsto diseñar un aplicativo digital como producto de uso y apropiación social del conocimiento, donde puedan visualizarse la línea del tiempo, el mapa de agentes y la dinámica del campo (los agentes, sus capitales y su “juego”). El dinero del premio servirá como posibilidad para la inversión en este producto, el cual será útil no solo para la academia, sino para las organizaciones sociales y los tomadores de decisiones al generar nuevas actualizaciones y realizar reflexiones para el campo de la primera infancia.

Resultados preliminares - Aportes realizados o esperados para la atención a la primera infancia y su protección

De manera preliminar se presentan algunas de las reflexiones que se han generado del análisis de las categorías abordadas y de los ejercicios de trabajo de campo. Es importante resaltar que son reflexiones preliminares, porque aún se encuentra en desarrollo la investigación.

Condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia 2000-2022

La emergencia de la primera infancia como campo responde a una compleja interacción de factores estructurales, históricos y subjetivos que configuran su aparición, más allá del azar,

como plantea Bourdieu (1990) al explicar cómo los habitus internalizados orientan prácticas y disposiciones. Su visibilización surge como necesidad epistemológica, política y social ante un pasado que la subsumía bajo categorías generales del desarrollo humano, invisibilizando su especificidad e impacto en las trayectorias de vida.

Aunque se reconocen avances normativos y científicos, persisten desigualdades y condiciones de precariedad que afectan especialmente a los niños y niñas más pequeños. Reconocer la primera infancia como campo implica analizar estas estructuras de poder, disputas de capitales y condiciones históricas que reproducen inequidades. Este proceso histórico, evidenciado a través de hitos normativos internacionales, nacionales y locales, muestra cómo la niñez ha transitado de ser vista solo como objeto de protección a ser reconocida como sujeto de derechos y, más recientemente, como sujeto político.

Tabla 2. Hitos sobre las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia.

Hitos
Reconocimiento y protección de la Infancia en la normatividad internacional y nacional (antes del año 2000)
Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000-2004)
De lo dicho a hechos: Normatividad y territorialización de las políticas públicas (2005 - 2009)
Nuevas arquitecturas desde políticas locales y con mayor visibilización de las voces de niños y niñas (2010 -2014)
La emergencia de la Primera Infancia como campo reconoce transformaciones, pero alerta sobre desigualdades estructurales no resueltas (2015-2022)

Nota: Elaboración propia

De este resultado surgen las Líneas de tiempo interactivas como se visualiza en la siguiente imagen:



Línea de tiempo Antioquia



Aportes esperados para la atención a la primera infancia y su protección

Con la investigación se espera generar los siguientes cinco aportes al Campo de la Primera Infancia:

1. Fortalecer el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales activos: Promover prácticas, políticas y programas que los vean no solo como beneficiarios, sino como participantes capaces de expresar opiniones, incidir y transformar su entorno, avanzando hacia modelos educativos y de cuidado más democráticos y participativos.
2. Consolidar un enfoque intersectorial e intercultural en las políticas públicas: Favorecer la articulación real entre salud, nutrición, educación, cultura y protección, considerando las particularidades étnicas, territoriales y culturales, para garantizar una atención integral que reconozca y respete la diversidad.
3. Reducir desigualdades estructurales desde los primeros años de vida: Aportar evidencia y propuestas que contribuyan a cerrar brechas entre lo urbano y lo rural, entre poblaciones mayoritarias y comunidades étnicas, y entre diferentes contextos socioeconómicos, entendiendo que estas desigualdades impactan de forma decisiva las trayectorias vitales.

4. Fortalecer las capacidades de los agentes educativos y familiares: Impulsar procesos de formación, acompañamiento y reflexión crítica que mejoren las prácticas cotidianas de cuidado, crianza y educación, desde el enfoque de derechos, la corresponsabilidad y el respeto por la singularidad de cada niño y niña.
5. Incidir en la transformación de imaginarios y discursos sociales sobre la primera infancia: Visibilizar la importancia de esta etapa no solo como preparación para la vida adulta, sino como un momento pleno, en el que los niños y niñas tienen derecho a la participación, la expresión, el juego, la cultura y la construcción de sentido colectivo.

Por tratarse de una investigación aún en proceso, no es posible que este resumen sea publicado en la sección 4 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en esta edición, pero es un compromiso con el Premio Marta Arango, ajustar el documento con los hallazgos finales, si así lo disponen desde el Fondo Acción para publicarse posteriormente.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Amador, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas (Col)*, Vol(31), 240-256.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>
- Bourdieu, P. (1980). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. México
- _____. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- _____. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- _____. (2001). *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal.
- _____. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101-300). Buenos Aires: Siglo XXI
- _____. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Castillo, E. y Caicedo J. A. (2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. En *Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de*

discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”. Biblioteca Virgilio Barco, Bogotá

Carreño, C. I. (2011). Reseña de Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural. [Reseña del libro Díaz, M., y Vásquez, S. (eds.). (2010). Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana]. *Maguaré*, 25(2), 269-272.

Coelho, A. (2007). Repensar o campo da Educação da Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-10.

Comité de los Derechos del Niño (2005). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. Observación General No.7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNiño-WEB.pdf>

Cousiño, F. y Foxley, A. M. (2011). Políticas públicas para la infancia. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Santiago de Chile.

Cussianovich, A. (2010). Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder. Lima: Infant.

De Cero a Siempre (2013a). Boletín 1. Informe Pobreza y Primera Infancia en Colombia. Bogotá D.C.

_____. (2013b). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia 2013. Bogotá D.C.

_____. (2014b). Sentidos de la Educación Inicial. Documento 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá D.C.

De Mause, LL. (1982). Historia de la infancia. Madrid: Alianza

_____. (1991). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Universidad.

Del Castillo Matamoros. S. E. (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales – CINDE. Manizales.

Duarte Duarte, J., Gallego Betancur, T. y Parra Moncada, P. (2011). Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-103

Duarte Duarte, J., Parra Moncada, P., y Gallego Betancur, T. (2011). Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 105-143.

Duarte, J., Gallego, T., Parra, P., García, G. (2012). Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí, del Valle de Aburrá, entre 1994 y 2005. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 719-721.

Eming Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123.

Eslava, A. (2011). *El juego de las políticas públicas*. Medellín: Fondo Editorial - Universidad EAFIT

Florián, M.T. (2017). *Noción de primera infancia en la política pública educativa en Colombia*. Trabajo para optar al título de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Fowler, W. y Zavaleta, E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de Museología KÓOT*, 3(4), pp. 117-135

Gaitán (2006). La nueva sociología de la infancia. *Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26.

Guzmán Soto. L. J. A. (2017). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, Vol(2). 754-771

Irwin, L., Siddiqi, A., Hertzman, Cl. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Informe final para la Comisión para los determinantes sociales de la salud de la OMS.

Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, Vol(11), 86-101

Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía. *Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia*. *Frontera norte*, 24(48), 7-35

Londoño, P y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.

Martínez E, C.; Parra G., S; Sogamoso, S.; Sanabria G., N. (2012). *Primera Infancia: Una mirada*

a las concepciones, divergencias y convergencias desde un análisis a los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Secretaria de Educación Distrital y Secretaria Distrital de Integración Social. (Tesis de pregrado. Universidad San Buenaventura, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10. Bogotá D.C.

_____. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del Lineamiento pedagógico de Educación Inicial Nacional. Colombia. <http://:mineducacion.gov.co>

_____. (2021). Atención integral a la primera infancia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-278742.html>

Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los 10 últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol(22), 17 – 39.

Ospina, M. C., Llobet, V. y Marre, D. (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.

Osses, S., Macías, C., Castaño, S., López, A. y Gómez del Castillo, D. (2014). Representaciones sociales que orientan prácticas de cuidado de la salud en la Primera Infancia: Una aproximación al estado del arte. *Infancias Imágenes*, 13(1), 70-79.

Parodi, J. (2015). *El Curso de Vida: renovando el enfoque y buscando oportunidades para la Salud Pública* Documento electrónico recuperado: <https://goo.gl/LMPTm0>

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(2012), pp. 81-102

Pineda Báez, N. Y. (2018). *Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá-Colombia 2004-2008*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales, CINDE. Manizales.

Presno, Muriel, López Rocha C. y Moyá G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019*. IIPE UNESCO: Buenos Aires.

Raznoszczyk De Schejtman, C., Laplacette, J. A., Vardy, I., De Simone, M. F., Cunqueiro, G. y

Esteve, M. J. (2013). Aportes de la investigación empírica al campo de la primera infancia. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

República de Colombia (2006). Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.

Romero Rey, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, Vol(53), 40-57.

Sen, A. (sf). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. En Conferencias Magistrales Romper el ciclo de la pobreza Invertir en la infancia. Banco Interamericano de Desarrollo.

Unesco (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtien. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Unesco (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia- Informe Regional- América Latina y el Caribe. Preparado para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación a la primera infancia Moscú. 2010

Valcarce García, A. (2008). Políticas públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años). *Revista de educación*, Vol(347), 141-154

Vargas, J.E. (2013). Políticas para el inicio de la vida. Tesis Doctoral. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Universidad de Manizales, CINDE. Manizales.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Voltarelli, M. (2018). Infancia sudamericana: estudios, saberes y producciones desde la perspectiva de la sociología de la infancia. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra Fatou, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309

Voltarelli, M., y Nascimento, M. L. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad E Infancias*, 3, 211-235.

Fondo Acción

Ambiente y niñez

Somos un fondo privado colombiano con más de 25 años de experiencia en inversiones sostenibles en ambiente y niñez. Detonamos oportunidades y generamos conexiones que faciliten el aprendizaje y trabajo colectivo dentro de la organización y con otras instituciones tanto públicas como privadas. [Conoce todas nuestras publicaciones aquí.](#)